

IMPLEMENTACIÓN DE RUTAS DE TRABAJO DISEÑADAS PEDAGÓGICAMENTE SEGÚN LA TEORÍA DE ROBERT GAGNÉ, PARA LA PLATAFORMA MOODLE 2.8

**IMPLEMENTACIÓN DE RUTAS DE TRABAJO DISEÑADAS PEDAGÓGICAMENTE
SEGÚN LA TEORÍA DE ROBERT GAGNÉ, PARA LA PLATAFORMA MOODLE 2.8;
HACIA EL APROVECHAMIENTO DE LA LABOR INDEPENDIENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS**

JUAN GUILLERMO MUÑOZ SALGADO

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

ESCUELA DE POSTGRADOS

MAESTRÍA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

ÁREA DE PEDAGOGÍA

DIRECTORA DE TRABAJO: CARMEN CECILIA SUÁREZ MANTILLA PhD.

BOGOTÁ, AGOSTO DE 2015

Contenido

Tabla de Figuras	IV
1. Resumen del Proyecto.....	5
1.2 Abstract.....	7
2. Descripción del Proyecto	9
2.1 Planteamiento del Problema.....	9
2.2 Pregunta de investigación.....	13
2.3 Justificación.....	14
2.4 Marco Teórico.....	16
2.4.1 Concepto del Aprendizaje.....	19
2.4.1.1 El Modelo de Equilibrio.....	19
2.4.2 Condiciones básicas para el aprendizaje. Teoría del Procesamiento de la Información.	22
2.4.4 El Aprendizaje Significativo.....	35
2.4.4.1 La Adquisición de Significados. La Teoría de la Asimilación.....	40
2.4.4.2 La adquisición del Lenguaje y la Sintaxis	43
2.5 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación	46
2.5.1. Consideraciones en la implementación de las TIC en un futuro próximo	50
2.5.2. Las TIC en las Prácticas Educativas	52
2.5.3. Alumno, profesor y contenidos en espacios virtuales.....	54
2.6. El Trabajo Independiente en el Centro de Recursos	59
2.7. Estado del Arte	68
2.8 Hipótesis.....	75
2.9 Objetivo General.....	75
2.9.1 Objetivos Específicos.....	76

2.10. Metodología de Investigación.....	76
2.11. Cronograma	85
3. Distribución de Responsabilidades	85
3.1 Presupuesto	86
3.2 Trayectoria y Capacidad de Investigación	86
4. Resultados e Impactos Esperados	87
5. Análisis de resultados	88
5.1 Resultados pre y post test	88
5.2 Cuestionario de actitudes.....	100
6. Conclusiones y Recomendaciones	111
7. Referencias	121
8. Anexos	124
Anexo 1.....	124
Anexo 2.....	126
Listening.....	126
Reading.....	129
Anexo 3.....	136
Cuestionario de Actitudes	136

Tabla de Figuras

Figura 1. 1El Procesamiento de la Información según la Teoría Moderna del Aprendizaje (Atkinson & Shiffrin, 1968)	23
Figura 2. Cuadro: Resumen sobre los Elementos de la Teoría del Aprendizaje de Robert Gagné (Suarez, 2005).....	29
Figura 3. Evolución de las tecnologías de la comunicación y de las modalidades educativas asociadas a ellas (Citadas por Coll & Moreneo (2008) a partir de: ADELL, 1977; BAUTISTA, 2004; CASTELLS, 2000; DERCKHOVE, 2005; ECHEVARRÍA, 1999; ELLERMAN, 2007; PALAMIDESSI, 2006; RETORTILLO & otros).	48

1. Resumen del Proyecto

El presente proyecto hizo un recorrido en un primer momento en torno a los referentes conceptuales de base, que desde la escuela activa, han venido redefiniendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, logrando integrar conocimientos provenientes de diferentes disciplinas. Gracias a ello se conjugaron una serie de conceptos que fungieron como soporte y contraste frente a la experimentación que se pretendió llevar a cabo. En general, se abordaron conceptos de aprendizaje, condiciones para el aprendizaje y principios para la instrucción, el aprendizaje significativo y la adquisición de una lengua extranjera, el desarrollo de la labor autónoma y las discusiones sobre la delimitación conceptual de este proceso tan complejo, para finalmente hablar sobre la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo.

Las temáticas giraron alrededor del aprendizaje de una lengua extranjera, en el desarrollo de la labor independiente que se presenta al interior de la Universidad Nacional de Colombia en el Programa de Lengua Extranjera, para el nivel III de inglés en clases presenciales. En primera instancia, el estudio centró la atención en discutir conceptos que intervengan y contribuyan a una mayor y mejor participación de los aprendices en labores de este tipo, con la mediación de una herramienta tecnológica como Moodle 2.8. A renglón seguido, y teniendo en cuenta los conceptos tratados, se puso en marcha la propuesta: la implementación de unas secuencias diseñadas pedagógicamente para el espacio virtual seleccionado, con el propósito de dar a conocer, dinamizar y promover la labor independiente, acción complementaria a lo realizado tradicionalmente en el Programa de forma presencial; de entrada pueda llegar a ser más llamativa, organizada y cercana a los intereses, espacios y tiempos del estudiantado actual,

respondiendo a la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que sólo el estudio investigativo permitió poner a prueba y a punto, para así ofrecerla a la comunidad como una propuesta confiable. Para tal efecto, el proyecto recurrió a una metodología mixta de diseño cuasi experimental.

El análisis de los datos arrojados por los instrumentos correspondientes a dicha metodología (exámenes de entrada y salida sobre conocimiento del inglés y aprendizaje autónomo, junto con un cuestionario de actitudes) evidenciaron un cambio significativo en el nivel de aprendizaje del inglés de los grupos tratados con las rutas diseñadas, con un porcentaje mayor en las habilidades por separado (lectura y escucha).

En mucho menor grado se dieron los resultados sobre aprendizaje autónomo, coincidiendo con algunas anotaciones de la bitácora de investigación, además de presentes en las respuestas del cuestionario de actitudes sobre motivaciones para el desarrollo de la labor independiente: existe poco interés en adentrarse en el aprendizaje autónomo que, considerando el tiempo que debe ser invertido, sobrepasa los límites de tiempo disponible por los estudiantes para el componente autónomo.

1.2 Abstract

At the outset, the current project included the principle concepts of basis that since the Active Learning appearance began to redefine both learning and teaching processes, putting together knowledge from many different disciplines. As a result, it melted a series of topics, served as ground and contrast to the experimentation it was intended to carry out.

Generally, it covered themes such as learning and learning conditions, principles of instruction, meaningful learning and the acquisition of a foreign language, the autonomous work development, plus the discussion around the conceptual scope of this sneaky and complex concept. At the end of the conceptual tour, this study talked about the inclusion of the new technologies of information and communication into the educative context.

In the first place, the study focused its attention on discussing the basic concepts that intervene and contribute to a more and better participation of learners into activities of this nature, through a technological tool, as Moodle 2.8. Immediately after and bearing in mind the contemplated topics, the proposal was set in motion by implementing a group of pedagogical sequences, designed for the selected virtual platform, in order to let know, to boost and promote the autonomous work, in a different way; in contrast to the traditional way, face to face, students were used to follow.

At a first sight, this proposal might sound more attractive, organized and closer to the interests, scenarios and times of the new-age students, contributing to the adoption of information and communication technologies, that research was only able to test and optimize , aiming to offer it to the whole educative community with trust. To this end, the study resorted to a blended approach, accompanied by a quasi-experimental design.

Data launched by the corresponding methodology and instruments of research (pre and post English testing and autonomous learning, plus an attitude questionnaire) provided a meaningful change in the level of English of most students treated with the pedagogical sequences, with a higher level when each skill (reading and listening) was treated and tested.

In much lower degree, outcomes of the autonomous work test revealed, side by side with some notes of the logbook and based on an answer of the attitudes questionnaire about motivations towards the autonomous work. It exits little interest in getting deeper the autonomous learning experience, taking into account the available time students use to have in order to invest on it.

Key words: Learning conditions, autonomous learning, meaningful learning, information and communication technologies, English as a foreign language.

2. Descripción del Proyecto

2.1 Planteamiento del Problema

En concordancia con los objetivos y la descripción del Programa de Lengua Extranjera (PLE) que la Universidad Nacional de Colombia ofrece a los diferentes programas profesionales, se prioriza el aprendizaje de una lengua extranjera y la acumulación de estrategias que le permitan al estudiante desarrollar su autonomía al aprender (aprender a aprender). Este último está organizado en tres grandes etapas, entre las que se encuentran: el despertar de la conciencia a manera de reflexión como acción de partida y momento indispensable de cualquier proceso en búsqueda de autorregulación. Seguido por el cambio de actitud, nivel en el cual se sugiere un acompañamiento cercano del profesor hasta procurar un espacio menos controlado, para dar paso a la independencia estudiantil que irá tomando progresivamente su propio ritmo y que se verá reflejada en su comportamiento y actitud, demostrando un mayor pensamiento crítico, responsabilidad, actitud participativa comprometida al enfrentar nuevas experiencias educativas, en relación con las actividades asignadas, junto con el continuo ejercicio de seguimiento, autoevaluación y mejoramiento de su proceso. Dicha etapa incluye la progresión paulatina que debe mostrar el estudiante y la preparación profesional con que cuenta el maestro como facilitador y guía hacia los dos grandes fines: el aprendizaje de una lengua extranjera y la suma de estrategias hacia la autonomía. (Programa ALEX, 2008)

Hasta aquí, el Programa ha enumerado una serie de elementos de infaltable intervención en la obtención de los fines ya establecidos, y un par de actitudes demostrables de parte de los actores principales del proceso, que a medida que el documento avanza, se conjugan con la

aparición de unos nuevos espacios de práctica: La Clase Taller, El Centro de Recursos y el Trabajo por Proyectos.

En cada uno de ellos, se hace alusión explícita o implícitamente al asunto de las estrategias, a través de las cuales, la labor independiente se convertirá en una actividad efectiva de refuerzo, apoyo, profundización, de los distintos temas y habilidades que comprenden el conjunto de conocimientos de un idioma, cercanos a los que a lo largo de la clase se vienen tratando, pero en dirección a la autonomía, proceso continuo construido por el estudiante. El papel del maestro es una vez más el de un guía, facilitador y motivador de todas la dinámicas que puedan llegar a contribuir con el objetivo último, sobre la misma lógica aplicada al comienzo del proceso.

Desde el comienzo del semestre, el docente explica a la clase la importancia del componente autónomo (forma del Programa para referirse a la labor independiente), de las diferentes formas que pueden hacer uso del Centro de Recursos, lugar dispuesto por el Programa y adecuado con diferentes herramientas, tales como monitores de apoyo para consultas y práctica del idioma a través de clubes de conversación, libros de consulta, fichas de autoaprendizaje, computadores con acceso a internet y programas computacionales diseñados para el aprendizaje de una lengua extranjera, revistas y otros varios tipos de material audio-visual, facilitadores de la labor independiente.

Por razones de tiempo o interés, entre otras presumibles causas, para acudir al Centro de Recursos, cuya asistencia es considerada en un porcentaje de la calificación final, el estudiante igualmente, tiene la posibilidad de realizar otra clase de actividades, concertadas con el maestro, persiguiendo los mismos objetivos correspondientes al trabajo independiente, paralelas a las prácticas diarias del aula. Sin embargo, el Programa no contempla formalmente otra serie de

actividades y espacios reales y/o virtuales en los cuales el estudiante se apersona del desarrollo de su labor independiente, de ser así, basado en su amplia o corta experticia en el tema.

Varias situaciones se presentan al respecto. En un primer caso hipotético, son los estudiantes quienes pudieran encontrar espacios y material en el cumplimiento del componente autónomo, recurriendo estos, a su capacidad de autodireccionamiento, o se dieran a la búsqueda de material y/o situaciones que a su parecer encuentran llamativos, pertinentes, adecuados, etc., que suplan, a fin de cuentas, la inasistencia al Centro de Recursos.

El caso anterior, sólo ocasiona una confusión mayor, o igual, a la que se presenta cuando un estudiante llega al Centro de Recursos y al no recibir la atención de un monitor o profesor, selecciona con poco criterio, o prueba varios recursos deliberadamente, para terminar decepcionándose, por no contar con un objetivo claro, una actividad determinada o la orientación oportuna. El gran suceso de la actividad independiente se ve diezmado por la falta de planeación, monitoreo, ejecución, evaluación, motivación que el docente debería haber concebido desde las instrucciones de clase, dejando por su cuenta al estudiante recién iniciado en el campo de la labor autónoma.

En contraste, con bastante menos frecuencia, existen los casos en que el estudiante se convierte en un laborioso y estricto aprendiz autónomo, es decir, toma conciencia de las habilidades que requieren refuerzo, organiza los espacios y los tiempos para acceder al conjunto de actividades a su disposición e incursiona progresivamente en el camino hacia el aprendizaje autónomo.

Si bien es cierto, que las disposiciones y propósitos planteados por el Programa recalcan la adquisición de estrategias, a la par con el aprendizaje de la lengua, en la práctica, y

considerando la interpretación singular y la autonomía delegada al docente en el marco del aprender a aprender (Holec, 1987), y con la ayuda de los espacios de la clase taller, el proyecto de clase y el componente autónomo, la baraja de posibilidades aumenta y por lo tanto su efectividad también, aún más al desconocer los factores que afectan la participación de los aprendices en labores independientes y realizar un plan de mejoramiento o estratégico para ser después puesto en conocimiento de profesores y personal a cargo del Centro los aspectos a considerar, junto con las metas a alcanzar.

Para efectos de comprensión, se hace énfasis en la diferenciación entre una labor independiente y el trabajo autónomo al que hace referencia el Programa; porque a pesar de las objetivos y directrices, en contraste con la bases teóricas sobre la labor autónoma, de la mano con las opiniones manifestadas de algunos docentes, y con las experiencias vividas por los estudiantes en el Centro de Recursos y grados de satisfacción, los niveles de autonomía en comparación con las expectativas que se infieren del documento de base no son equiparables. El investigador decide por lo tanto referirse al componente autónomo, nombre asignado por el Programa para el trabajo –aparentemente- autónomo a desarrollar durante el nivel, con el término de labor independiente.

La razón principal, es la delimitación conceptual, ya que considerar una labor independiente, influenciada por el docente, con mayor o menor control del estudiante, con o sin objetivos, metas, continuidad, evaluación, etc., comparable con la complejidad y alcances del concepto “trabajo autónomo”, sería caer en el error de considerar la teoría al pie de la letra, sin hacer la reflexión sobre la práctica, la cual muestra mayores evidencias, más fieles a la realidad que representa. El término labor independiente, por su parte, permite libertad para entender un proceso concebido y diseñado por un conjunto de personas con conocimientos pedagógicos,

puestos a disposición de los educandos para que, de forma relativamente independiente, desarrolle cierto tipo de contenidos y habilidades progresivamente, a través de un entramado de dinámicas y prácticas reunidas en un espacio preparado, en la web.

Posteriormente surge la idea de diseñar un espacio virtual de encuentro, en atención a los factores mencionados anteriormente, en una de las plataformas utilizada con gran frecuencia en el plano de la educación superior, diseñada para el aprendizaje en diferentes asignaturas, cuyos contenidos y servicios permitan unificar criterios sobre actividades diseñadas o adaptadas pedagógicamente, fomentar la utilización de servicios de apoyo que el centro de recursos oferta: acompañadas por sitios web y actividades en línea de comprobada confiabilidad entre los maestros de lenguas. Todo esfuerzo por impulsar la labor independiente y la implementación de la misma progresivamente en las dinámicas cotidianas con los estudiantes del Programa por medio de un espacio virtual adecuado para tal fin.

Se opta por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, mediante la integración de ellas en los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje, promotoras de nuevos espacios y oportunidades de trabajo colaborativo, en concordancia con los medios modernos de interacción, de uso frecuente por la comunidad educativa mundial.

2.2 Pregunta de investigación

1. ¿En qué medida, la implementación de rutas de trabajo diseñadas pedagógicamente, según la teoría de Robert Gagné, para la plataforma Moodle, mejora el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en el desarrollo del componente autónomo (labor independiente), en los cursos presenciales de inglés de nivel III, en la Universidad Nacional de Colombia?

2.3 Justificación

El planteamiento del presente problema de investigación nace de la inquietud personal y profesional sobre cómo, el saber es transmitido en el ámbito universitario y su funcionalidad, en el plano del autoconocimiento y la autoformación, en la incidencia de una educación, con miras a la formación autónoma, partiendo desde cada una de las áreas del conocimiento y en el aporte que cada institución de Educación Superior debe proporcionar para este fin; la autonomía y el espíritu reflexivo reposan en los principios en los que la ley se fundamenta (Ley 30 de 1992).

Respondiendo a la exigencia internacional, se hace mención de dos textos en los cuales el tema del aprender a aprender (Holec, 1987), resuena entre los elementos de infaltable intervención al hablar de educación para el nuevo milenio. El primero es el informe de la UNESCO, de Jacques Delors (1994), en donde el fin de la práctica autorreflexiva sobre el conocimiento y el aprendizaje conducen al aprovechamiento de las “posibilidades ofrecidas por la educación a través de la vida” (pág. 7). El segundo, acerca del, una vez más, aprender a aprender en el contexto universitario como habilidad de pensamiento superior en *La Enseñanza Reflexiva en la Educación Superior* (Moya, Borrascas & Muñoz, 2010); sumado a esto, el fomento de las capacidades de análisis sobre la propia práctica y la habilidad para desarrollar el pensamiento reflexivo, que encierra el conjunto de las múltiples actividades autodirigidas propuestas para el nuevo reto educativo.

De la misma forma, inquietan el modo en que las directrices, el determinismo para la construcción de conocimiento y la cantidad de conceptos complejos desde varias disciplinas, han venido privando al ser cognoscente de la posibilidad de dirigir su atención sobre su propio hacer, sobre su propio estilo personal e intereses, sobre la oportunidad de reflexionar acerca de sus

experiencias educativas, más aún fuera del aula en la autoconstrucción de su propio camino hacia el saber.

El ejercicio constante de una actividad independiente fuera del espacio físico, a través de una plataforma como Moodle, de tan concurrente y simple acceso, probablemente proporcionará una acción participativa más accesible y amplia, al abrir un horizonte variado de posibilidades y transformación en torno a sus propios tiempos, intereses y alcances; con el acompañamiento, por supuesto, del maestro y el equipo de trabajo detrás del proyecto; que además, en la medida en que se vincule y se apropie de la propuesta, conozca la baraja de posibilidades de participación existentes y empiece a experimentar los cambios, estará trabajando en aras de la labor independiente, en una dinamización de los ambientes de aprendizaje, con un Centro de Recursos a disposición como apoyo y a la mano de todos cuando se requiera.

En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera y en la práctica diaria de la enseñanza, existen múltiples opciones de acceso al conocimiento y práctica que gracias a su diversidad, cantidad y calidad, posibilitan la puesta en marcha de la labor independiente, como elemento fundamental en el desarrollo y mejoramiento progresivo de las distintas habilidades comunicativas y autorreflexivas.

El presente trabajo de investigación comparte, en cierta forma, la intención de poner de su lado, algunas de las bondades posteriores a la implementación de una herramienta tecnológica, en este caso, las rutas de trabajo con fundamentos pedagógicos para la plataforma Moodle, en el intento por revitalizar la labor independiente y responder a otras preocupaciones trazadas en los objetivos específicos.

Sin embargo, el investigador, con plena conciencia entiende la tarea mediadora de un apoyo tecnológico, distando de cubrir todas las problemáticas y variables que en el desarrollo de una labor independiente intervienen, delegando la función de transformación profunda de una labor tan compleja, a un escenario novedoso, sí potencialmente riquísimo, presto a ser explorado, pero que depende, en este caso particular, considerablemente de elementos integradores que componen la complejidad de los procesos de interdependencia entre enseñanza-aprendizaje.

Los problemas subyacentes, anteriormente expuestos, pueden ser tratados en la medida en que sean objeto de reflexión, susceptibles de exploración, intervención e investigación participativa entre el Programa de Lengua Extranjera, el grupo de profesionales encargados del Centro de Recursos, el equipo docente y principalmente, de la labor investigativa que se haga sobre la práctica en el presente estudio.

2.4 Marco Teórico

El presente recorrido conceptual espera reunir y explicar las bases teóricas básicas necesarias en las que las actividades investigativas reposan. Funjan estas como pilares sólidos y firmes en donde la reflexión investigativa se desenvuelva ágilmente y se posea la validez científica requerida en pro de la generación de conocimiento útil en las prácticas pedagógicas a las que el proyecto investigativo espera aportar.

El escrito recorrerá las latitudes de la Psicología Genética piagetiana, con los conceptos del aprendizaje y la forma en que se transita progresivamente el desarrollo, atravesando por las

etapas y fases que lo conforman en aras de identificar los diferentes momentos en que el aprendizaje se presenta.

En seguida se trata el tema de la teoría moderna para el aprendizaje. El abordaje de esta teoría describe los elementos que componen el sistema de procesamiento de la información para la adquisición del conocimiento, los procesos internos y fases del aprendizaje transcurridos por el individuo en concordancia con los eventos externos de instrucción, que muestran un fértil horizonte de intervención para quienes deseen obtener mejores desempeños mediante el método de instrucción. En un segundo momento se expondrán los tipos de aprendizaje subyacentes. El recorrido presente, al igual que el anterior, pretende describir la serie de acontecimientos, factores, características, etapas y demás elementos importantes, con que las teorías anteriores han venido nutriendo a la práctica pedagógica y sus fundamentos teóricos sobre el aprendizaje, sea esta de tipo independiente, o de cualquier otro tipo.

El siguiente paso en dar es el de las teorías dirigidas hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras, destacando las orientaciones pedagógicas del enfoque constructivista que encontraron cabida más tarde en la Escuela Abierta.

Bien conocido en la historia de la pedagogía, el cambio estrepitoso sufrido por la escuela se produjo cuando la libertad, la independencia y la empoderamiento del aprendiz cobraron importancia capital; los preceptos de Montessori, Jean Piaget, entre muchos otros, capturaron la atención de las sociedades comenzando una escalada de cambios radicales de reasignación de roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la adecuación de espacios físicos, una múltiple ruptura de paradigmas tradicionalistas, fruto de las concepciones curriculares de la nueva era, se conjugaron para dar la bienvenida al sinnúmero de experiencias pedagógicas como hitos

históricos; cual huellas bien delimitadas en el camino hacia la educación del nuevo siglo, tiempo en el cual la autonomía en el aprendizaje y el aprender a aprender comienzan a abrirse espacio entre las tendencias educativas modernas.

Las concepciones de aprendizaje están enraizadas en concepciones ya expuestas en la Psicología Genética piagetiana cuyo factor común es la interacción del individuo con su entorno, de tal manera que toda intención por formar al individuo debe apuntar al acondicionamiento de todos los medios para que se alcance este fin. El paso por las teorías orientará las prácticas deseables en el camino hacia la inclusión de las rutas, con base en preceptos pedagógicos en el desarrollo cotidiano de la cátedra de inglés.

Finalmente, se enfoca la atención en la práctica del trabajo independiente en los llamados Centros de Recursos para el aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Se referencian algunas características principales y dinámicas infaltables, que cada lugar adecuado para el desarrollo de esta práctica debe procurarse.

Resta por profundizar algunos conceptos en los que se encuentran el aprender a aprender, una de las premisas fundamentales en el ejercicio del trabajo independiente por medio de las rutas pedagógicas de trabajo independiente; relacionadas con las teorías sobre la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, junto con el aprendizaje en entornos virtuales, temas necesarios para el tratamiento y el contexto en el que el estudio tendrá lugar.

2.4.1 Concepto del Aprendizaje

2.4.1.1 El Modelo de Equilibrio

La epistemología genética es el primer gran referente a abordar (Piaget & Petit, 1971). El origen y el desarrollo de los procesos cognitivos hacen de gran interés esta teoría, en la búsqueda de una delimitación conceptual. El aprendizaje se presenta de forma natural en un sujeto que responde activamente al llamado interno de sus necesidades funcionales, a través de la acción y con ayuda de un sistema cognitivo móvil. A continuación una explicación más detenida al respecto.

En el crecimiento y el progresivo desarrollo se presentan como eventos conjuntos y armónicos del ser humano, en el que se conjugan una serie de fenómenos que se transforman a la luz de la configuración de estructuras internas que aumentan en su eficacia en la medida en que obtengan mayor flexibilidad, movilidad y entrenamiento. El desarrollo se da a lo largo de varias etapas llenas de cambios coyunturales en acción con el ambiente, hasta culminar en la adultez, etapa cumbre de equilibración mayor. Por ende, el ser humano y su evolución se basan en el constante dinamismo, en la repetida travesía en el entorno del individuo ante tantas carencias, a las que, con el tiempo, intentará saciar con ayuda de sus funciones mentales iniciales.

Se procede a explicar los diferentes procesos que comprenden el fenómeno de apropiación del conocimiento y a continuación, las etapas que transita el individuo para alcanzar el estado de pleno desarrollo.

El primer proceso se conoce con el nombre de *Equilibración* y está compuesto por dos sucesos cuyo movimiento se da en direcciones contrarias. De una parte la asimilación responde a la influencia del medio ambiente sobre el sujeto (respuesta a las necesidades en contacto con las estructuras previamente constituidas), y la acomodación se asegura de hacer corresponder las estructuras al cambio que la *Asimilación* ha permitido, dando cabida a la transformación como función inherente del proceso en mención. El estado temporal final, inmediatamente después de superados los procesos de asimilación y acomodación se conoce como adaptación. “Puede llamarse "adaptación" al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones: tal es la forma general del equilibrio psíquico, y el desarrollo mental aparece finalmente, en su organización progresiva, como una adaptación cada vez más precisa a la realidad” (Piaget & Petit, 1971, pág. 4).

La transformación implica la existencia de estructuras móviles que se acomodan a cuanto cambio se presenta, así mismo el poder de un propulsor que las impulse a movilizarse: el funcionamiento constante. Parece ser una característica intrínseca de sistemas, órganos y seres vivos en general, la que persiste, al igual que en la teoría de la selección natural, la que resiste a las inclemencias externas y es capaz de transformar lo foráneo en propio, para subsistir.

Ahora bien, cada fase o peldaño en el desarrollo variará según la forma de configuración que las estructuras variables posean, en respuesta a las diferentes necesidades fisiológicas, intelectuales y afectivas que hacen uso de la acción como modo de entrenamiento hacia el fortalecimiento y el desarrollo progresivo.

Se tendrán en cuenta tres de las etapas mayores y sus correspondientes fases según Piaget y Petit (1971).

1. La etapa sensorio-motriz, caracterizada por el descubrimiento del entorno inmediato que los sentidos le permiten asir al infante.
2. La etapa de operaciones concretas se divide en tres fases. La fase pre operacional, ligada a la aparición del juego simbólico y el lenguaje. La segunda es la fase intuitiva, se considera una inteligencia práctica ya que permite la aplicación de lo conocido exclusivamente al plano de lo particular, de la situación específica conocida. (pensamiento irreversible y no científico). Finalmente la fase tres es la entrada a las operaciones concretas en la cual la reversibilidad empieza a aflorar pero en las cercanías aún de lo concreto.
3. La etapa de operaciones formales es el desprendimiento del pensamiento de lo real y lo inmediato, ahora traspasa los límites espacio-temporales y entra en los confines de lo abstracto.

La continuidad y la contigüidad de las etapas del desarrollo dotan al presente modelo ontogenético de una característica primordial de estructuración organizada, clara y fiable para dar tratamiento a múltiples clases de estudios sobre el aprendizaje, proporcionando a los investigadores de diversas disciplinas una especie de revelación del arcano del cambio que sufre el ser y su mundo.

Según esta, la evolución de un ser conjuga factores genéticos, procesos y actividad mental constante mediante estructuras flexibles, que gracias a las llamadas invariantes funcionales (organización, acumulación, asimilación y adaptación) movilizan todos los elementos y condiciones, con el aprendizaje en la cúspide.

Desde el nacimiento del ser, comienzan a reconfigurarse aquellas estructuras en la presencia de perturbaciones exógenas, que al completar las reglas de transformación o alcanzar el estado de equilibrio, hace gala de una potencia interior que termina por movilizar y transformar sus esquemas integrando la realidad dinamizadora. El punto límite será el aprendizaje, llámese este autónomo, autodirigido, independiente, con mayor o menor intervención o apoyo externo. Punto límite pero no definitivo porque un nuevo aprendizaje habilitará al sujeto para posteriores y más complejos resultados del aprendizaje como se verá en posteriores líneas.

2.4.2 Condiciones básicas para el aprendizaje. Teoría del Procesamiento de la Información.

Existen varios aspectos por rescatar que parecen propicios para el objetivo del presente trabajo. La teoría moderna del aprendizaje expuesta en forma de teoría del procesamiento de la información por Gagné (1975). El autor coincide con varios de sus contemporáneos en que la mente es una entidad estructurada en continua transformación y construcción a lo largo del tiempo; transformación que puede llevarse a cabo de manera intencional y que va más allá del simple proceso de crecimiento biológico de una etapa o una disposición genética: la interacción con un medio exterior, fuente esencial de saberes. El resultado de esta experiencia se cristalizará en una nueva forma de comportamiento: el aprendizaje; el cual se dará si y sólo si se evidencia un cambio en la conducta del aprendiz que denote el paso por el proceso transcurrido, una transformación tácita que demuestre una nueva actitud durante un periodo de tiempo permanente.

Surge a este punto la importancia del conocimiento de un primer esquema en relación con el procesamiento de la información con base en el modelo de memoria expuesto por Atkinson y Shiffrin (1968), como elemento fundamental para profundizar la teoría del aprendizaje e identificar los diversos mecanismos e instancias del proceso en conjunto. Es menester del interesado en aplicar dicha teoría, el analizar los procesos particulares de aprendizaje y las pautas que de ellos se desprendan, en el afán de tenerlos como referentes en el momento de la instrucción.

Para dar una mirada breve al funcionamiento del modelo, se parte de un caudal de información proveniente del exterior (medio ambiente) y del paso que él recorre a través de múltiples estructuras (Registro sensorial, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, generador de respuestas, etc.) en cuyo transcurso la información inicial recibida sufre cambios substanciales en respuesta a los múltiples influjos causados por cada estructura. Lo anterior es conocido como el procesamiento de la información y se convierte en un modelo de aprendizaje sistemático aún vigente.

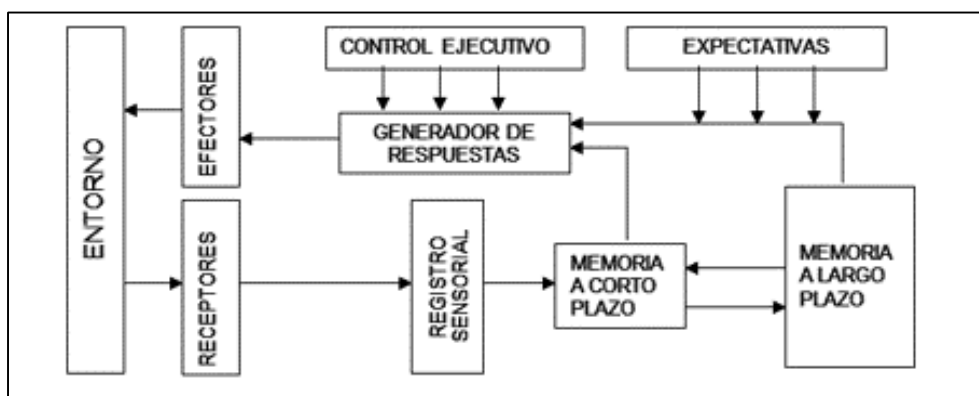


Figura 1. 1El Procesamiento de la Información según la Teoría Moderna del Aprendizaje (Atkinson & Shiffrin, 1968)

Con base en el procesamiento de la información anteriormente planteado se expone todo un método de instrucción hacia el desarrollo de las capacidades cognoscitivas; su utilidad radica en el hecho de abrir lugar a la reflexión y tener la posibilidad de intervenir favorable y progresivamente sobre las capacidades del aprendiz, marcando puntos de referencia bien delimitados; por lo tanto, cada esfuerzo por obtener un aprendizaje a través de la instrucción, o en el caso actual de investigación, una forma de auto instrucción, deberá considerar principalmente unas fases del evento general, que en ocasiones bien precisas algunas podrán ser omitidas, y unos procesos mentales que en ellas suceden en el evento del aprendizaje. En las rutas de trabajo diseñadas por el investigador, cada uno de los eventos ha sido contemplado y presentado en forma explícita en las secciones, enunciados y actividades propuestas.

Se comenzará por definir fases acompañadas por los procesos mentales internos a fin de entender el instante y las formas adecuadas en que el aprendizaje permita ser influenciado. De tal manera la instrucción empieza a ganar importancia capital y constituye un intento organizado, entre otros, desde el exterior por obtener aquellos resultados deseables, teniendo en cuenta los procesos internos que el aprendiz experimenta, y así, poder atenderlos en el momento de seleccionar actividades y proporcionar situaciones comunicativas, ofrecidas en las rutas para la plataforma Moodle en el desarrollo de la labor independiente.

Con el ánimo de compaginar fases y procesos del aprendizaje en un principio, para continuar con los resultados del aprendizaje y los eventos en la instrucción, se ofrecerá paralelamente cortas acotaciones sobre cómo se integrarán estas al proyecto, para después de la explicación de las fases y procesos, incluir un cuadro de apoyo de la teoría moderna del aprendizaje (Gagné, 1975) que intentará abarcar los elementos fundamentales.

La etapa motivacional da comienzo a la escalada. Se habla particularmente de una motivación estimulante, en donde el aprendiz se ve impelido a dirigirse hacia la meta trazada, teniendo en mente el incentivo que obtendrá si logra el objetivo (Expectativa). De acuerdo con algunos especialistas en sociología esta es un tipo fuerza interior que el ser humano manifiesta al querer impactar el mundo que lo rodea, una especie de fuerza inherente frente a la realidad que lo estremece, lo repele y lo atrae constantemente.

En contraparte, es posible actuar en contra de la falta de motivación, con ayuda de la influencia externa ejercida por el instructor o una actividad en línea estimulante en un caso hipotético, en donde se busca despertar el interés por medio de la explicitación del incentivo anticipadamente, en otras palabras, el juego de mostrar el trofeo que se recibirá si finaliza el reto, con el propósito de dar el primer gran impulso (establecimiento de la motivación). Se conoce esta etapa como la etapa preparatoria, aunque de gran importancia, no comprende sino un primer momento. El proyecto pretende tener el factor motivacional de su lado, tras haber escogido un ambiente virtual, familiar para la gran mayoría del estudiantado, de tanta concurrencia para el fomento del aprendizaje independiente en diferentes asignaturas de los distintos programas académicos; junto con actividades interactivas llamativas con base en las temáticas de la asignatura de nivel III, diseñadas para el auto aprendizaje. Así también, las rutas cuentan con una sección de aproximación a los objetivos a alcanzar durante la secuencia.

La siguiente fase es la comprensión. Se destaca el prestar atención y la percepción selectiva como procesos semejantes a un halo de luz que se centra en los puntos claves para posteriormente capturar la información externa seleccionada y poder disponer de ella para el siguiente paso.

La fase de adquisición es el paso inmediatamente posterior. De particular interés por ser la etapa en la cual el suceso del aprendizaje se cristaliza, gracias al tránsito del flujo de información que se da entre la memoria de corto plazo a la de largo plazo entrelazada con la siguiente etapa. Entra en escena el cifrado (versiones propias hechas por el sujeto de la información real inicial) que cambia según el tiempo de permanencia, correspondiente al lugar de almacenamiento (memoria de corto y largo plazo) en el que reposarán. Sea esta etapa particularmente el nivel central en el cual el aprendizaje se engendra.

De su lado, las rutas de trabajo consideran cuidadosamente el mencionado suceso, asegurándose tanto de que las anteriores etapas de preparación sean provistas, como del esmero por la consecución de este paso mayor.

Dicho antes, la etapa de adquisición y retención tienen estrecha cercanía. Es así que mientras la fase anterior emplea la memoria a corto plazo, en la fase de retención, los eventos se almacenan en memoria a largo plazo. Aunque el acceso a la experiencia mental ocurrida a este nivel sea difícil de describir se destacan tres eventos que logran caracterizar su funcionamiento. Ellos son: el almacenamiento permanente e intenso del recuerdo, el desvanecimiento y la interferencia (Gagné, 1975, pág. 48). A través de estos tres fenómenos se vislumbran algunas características de la fase en mención además de sacar a la luz algunos rasgos distintivos de la complejidad del funcionamiento de la memoria.

Posteriormente, continúa la fase de recordación, etapa encargada de la recuperación de lo elaborado anteriormente; dicha fase denota una capacidad de la mente de accesibilidad del conocimiento retenido en el gran almacén de la memoria. Se insiste aquí en la activación que debe recibir esta etapa en el aprendiz, enfocándose en el referente que el cifrado y experiencias

sobre asuntos relacionados con el nuevo aprendizaje tengan, o indicaciones claras al respecto.

Las anteriores etapas se han cubierto en las rutas de trabajo gracias a la realización de ejercicios de práctica del vocabulario o información contenida en las actividades en posteriores secciones, tratando de reciclar la información aprendida. Se hace uso de otra herramienta de clase conocida como portafolio para la consignación del vocabulario y las expresiones nuevas.

A continuación viene la fase de generalización, cuya importancia radica en la posibilidad de trasladar el conocimiento adquirido de un contexto particular a la cantidad de múltiples contextos en donde esa información tenga aplicación haciendo uso de la recordación. Se habla especialmente de la transferencia en el aprendizaje escolar, la cual enfatiza en la necesidad de ofrecer, desde la instrucción o actividades diseñadas para la auto instrucción, diversidad de contextos con el objeto de ejercitar esta capacidad. En las secuencias de las rutas se dio en variadas estrategias y tareas, por ejemplo relacionando otro tipo de habilidad a la trabajada, o presentando otro tipo de tarea corta que requiera la utilización de la información con un nivel de dificultad mayor o simplemente con un cambio de situación.

La penúltima fase es la expresión mayor del aprendizaje, su acto de demostración. La fase de desempeño evidencia el aprendizaje adquirido, de tal manera que aquella expectativa del comienzo se transforma finalmente en realidad y sirva, en adición, como ejercicio de constatación del desempeño logrado, tanto para el mismo instruido como para el instructor.

Sin embargo, no es sino hasta la aparición de la última fase que el aprendiz confirma conscientemente la recompensa prometida desde la etapa de motivación. La fase de realimentación ratifica el recibimiento de la recompensa en la culminación del proceso de aprendizaje.

Por medio de ejercicios de comprensión y extensión, de corrección inmediata o posterior (hoja de respuestas, transcripciones en el caso de actividades de escucha, corrección del profesor o de un monitor) las rutas cubren este par de fases, junto con las fases anteriores, reconociendo la relevancia de la etapa de evaluación o constatación de la información transmitida.

Justamente centrar la atención en un ambiente virtual por medio de una plataforma diseñada con tales características facilita reforzar temas de la asignatura, ampliar y encontrar otros espacios en donde los conocimientos de la clase tengan aplicación, ya que existen no pocos temas y actividades de todo tipo, a los que el estudiante acude, sin ser necesariamente los temas de la clase o propicios para el aprendizaje independiente. En consecuencia, refrescar el conocimiento recogido en la clase presencial y acercar la memoria a senderos ya recorridos, al igual que proponer nuevas experiencias que apunten a procesos de transferencia, recordación o reafirmación por ejemplo, contribuye a la afirmación de los saberes en el camino por la apropiación de un idioma.

Es oportuno ahora, incluir el próximo cuadro realizado por Suárez (2005), que compila la información tratada en los párrafos anteriores, además de divisar otros horizontes conceptuales en donde la teoría pueda encontrar cabida para su aplicación, sin pretender detenerse en los eventos externos que pertenecen a objetivos instruccionales cuyo interés traspasa los límites conceptuales abordados en esta sección dedicada al aprendizaje (pág. 85).

INTERNO			EXTERNO		
Estructuras del Sistema Nervioso	Fases en el Aprendizaje	Procesos del Aprendizaje	Eventos de la Instrucción	Resultados del Proceso de Aprendizaje	
Receptor	Fase de Motivación	Expectativas	Activar la Motivación	Información Verbal	
			Informar el objetivo	Habilidades Intelectuales <ul style="list-style-type: none">• Solución de problemas• Reglas• Conceptos• Discriminaciones	
			Dirigir la Atención		
Registro Sensorial	Fase de Aprehensión	Atención	Recuerdo de Prerrequisitos		
		Percepción Selectiva			
Memoria a Corto Plazo	Fase de Adquisición	Cifrado	Guiar el Aprendizaje	Estrategias Cognoscitivas	
		Acceso a la Acumulación			
Memoria a Largo Plazo	Fase de Retención	Acumulación a la Memoria			Actitudes
Generador de Respuestas	Fase de Recordación	Recuperación	Promover la Retención y la Recordación.		
	Fase de Generalización	Transferencia	Promover la Transferencia	Habilidades Motoras	
Efector	Fase de Desempeño	Respuestas	Promover y Evaluar la Respuesta		
	Fase de Retroalimentación	Refuerzo	Retroalimentar		

Figura 2. Cuadro: Resumen sobre los Elementos de la Teoría del Aprendizaje de Robert Gagné (Suarez, 2005)

La primera columna comprende las estructuras internas pertenecientes al sistema nervioso central que componen el sistema de procesamiento de la información, lugares por donde la información atravesaría aparentemente.

Las siguientes dos columnas tienen estrecha relación, ya que un proceso interno culminado satisfactoriamente da como resultado la obtención de una fase principal de aprendizaje. El tránsito de fase a fase implica una dinámica progresiva de preparación, procesamiento, refuerzo y afianzamiento de la información.

La cuarta columna de orden externo comprende los factores ambientales, ajenos generalmente al aprendiz, y del dominio de la instrucción -o cualquier otra forma de enseñanza, incluyendo las experiencias dadas en el trabajo independiente a través de un ambiente virtual acondicionado para tal evento- que activan el desarrollo interno respondiendo a las demandas requeridas por los procesos presentes.

Finalmente, la quinta columna contiene los resultados finales esperados del proceso de aprendizaje y sustentados por la instrucción y otros métodos, divididos entre tipos bien diferenciados de productos o habilidades que según su naturaleza habilitan al sujeto a actuar de una u otra forma peculiar.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, utilizando la labor independiente, como actividad complementaria con el uso de una herramienta tecnológica mediadora, se contemplan varios tipos de resultados del aprendizaje tales como la información verbal, que en principio parece ser el primer resultado al que el aprendizaje de un idioma está abocado, por el uso continuo de cifrado, por ser el medio de transmisión principal en un aula de idioma extranjero, o por estar dedicado a ejercitar la facultad del aprendiz de expresar cuerpos de información disponible para lograr la comunicación de formas diversas, según el medio en el que lo haga (oral o escrito). Igualmente se encontrarán varios tipos de habilidades intelectuales, sin las cuales, pensar en la adquisición de un idioma sería inaudito, unidas con las actitudes, otro resultado del aprendizaje necesario en el alumno en el sentido de encontrar un gusto o su disposición, positiva o negativa, frente a la lengua extranjera.

Más allá de la relación con la facultad verbal anterior, el aprendizaje de una lengua comprende toda una serie de habilidades de tipo actitudinal, intelectual, motriz -desde la simple

articulación de un sonido foráneo hasta la gesticulación del aprendiz en una situación comunicativa- . Retomando la habilidad intelectual, por ejemplo, existen las ocasiones en que el aprendiente aplicará discriminaciones básicas en el descubrimiento de nuevas palabras, haciendo la diferenciación simple entre una palabra conocida y otra desconocida; con el tiempo, conocerá las diferentes categorías gramaticales que le permitirán la discriminación en un ejercicio de completar con palabras de diferentes categorías, serán el conjunto de discriminaciones, entre las posibles palabras que según su uso, una característica única a esa categoría, le ayudarán a añadir la palabra adecuada y realizar una oración correcta, en una subgrupo de habilidades intelectuales conocido como concepto definido.

De la misma forma, uno de los resultados del aprendizaje de mayor repercusión en el trabajo independiente es el de las estrategias cognoscitivas. Los procesos de aprendizaje dependen en gran medida de las formas escogidas por el aprendiz para actuar sobre el objeto de conocimiento, semejantes a la orientación de su atención a aspectos relevantes, o de qué codificará la información que llevará a su repositorio memorístico. En consecuencia, son la puesta en marcha de capacidades adoptadas por el sujeto para ejercer control sobre otras facultades como el cifrado o la transferencia. Por ende, un aprendiz independiente debe poseer al máximo un gran número de estrategias, o por lo menos concentrarse en reunir las y trabajarlas en el transcurso de su proceso de aprendizaje, en la lógica del aprender a aprender, que es el objetivo fundamental que entraña el trabajo llevado a cabo con auto gobernabilidad relativa. A este respecto, el proyecto implementó una sección al finalizar cada secuencia o ruta, con el objetivo mayor de hacer incursionar al estudiante en el campo del aprendizaje autónomo, para el caso labor independiente; actividad que supone la reflexión y el vuelco de la mirada hacia el interior del aprendiz, utilizando un diálogo sencillo y directo con cuestionamientos acerca del rol

como aprendiz independiente, acercándose poco a poco a la dinámica de introspección que las estrategias cognitivas y metacognitivas demandan.

Culminando esta breve explicación de la teoría del aprendizaje, las destrezas de organización interna o estrategias cognoscitivas propias de cada aprendiz, sumadas a las actitudes evidenciables en el comportamiento después de lo aprendido, además del resto de capacidades aprendidas, se multiplican en el abanico de posibilidades que resulta, según el perfil del aprendiente, las capacidades que lo facultan para enfrentar los retos de aprendizaje, los desafíos o resultados que se escojan emprender. Los contenidos de las rutas por su parte, son seleccionados por habilidades, escucha y lectura básicamente, de tal manera que se atiendan principalmente este par de aprendizajes y resultados correspondientes.

Ampliando el tema de las condiciones básicas para el aprendizaje, sea de una lengua o de cualquier otro campo del conocimiento, a pesar de depender parcialmente de factores genéticos y en concordancia con las tendencias modernas del constructivismo y la corriente experiencial, el aprendizaje extrae de la experiencia su mayor fuente de energía. Una vez más, el entorno en el cual el aprendiz esté inmerso influirá determinantemente en el desarrollo de todo el conjunto de capacidades cognitivas en el futuro. Por lo tanto, el acto de aprender no se da de manera espontánea, súbita u oscura, sino por el contrario, proviene claramente de unas condiciones perceptibles, latentes e identificables. “... serie de circunstancias dentro de las que dicho proceso tienen lugar, es decir, las circunstancias en que ocurren una serie de modificaciones observables de la conducta humana que justifican la denominación de aprendizaje” (Gagné, 1971, pág. 5).

Vale la pena retomar, para ir cerrando esta sección, los elementos y significado que el hecho de aprender engendra. En principio, los elementos básicos para tal suceso comprenden: un

aprendiz o sujeto que aprende, unos eventos externos o situación estimulante que impactan el sistema perceptivo del sujeto y el correspondiente resultado o respuesta de la estimulación, de donde se desprende el cambio observable y perdurable, o actuación que ratifica la presencia de un acto nuevo aprendido. En el campo de un idioma, son sonidos articulados, palabras con sentido, estructuras sintácticas, ideas simples o complejas las que permanentemente llegan al aprendiente, quien en la medida en que haya decodificado los códigos actuará acertadamente en una situación comunicativa., dependiendo de habilidades intelectuales, información verbal de varios tipos, actitudes frente al idioma y estrategias cognoscitivas propias de su perfil.

Profundizando un poco más en el tema, es difícil dejar de lado la presencia de aquellos sucesos previos, sin los que cada tipo de nuevo aprendizaje sería incapaz de surgir. Las ya conocidas, condiciones internas o prerequisites cognitivos interiores. De igual forma, existen al otro lado, una serie de condiciones externas que deben acudir a las exigencias que aquellas condiciones internas requieren, de las que perfectamente se valdría la instrucción, para el caso, las rutas provistas aquí. Así pues, cada clase de aprendizaje sugiere un tipo característico de condición interna que debe ser considerada para luego encontrar un equivalente en el grupo de condiciones externas y lograr unas circunstancias propicias para su surgimiento.

Las rutas de diseño pedagógico del presente proyecto, procuraron la presencia de condiciones específicas en procura de la etapa de adquisición principalmente, ya habiendo mencionado lo definitivo del momento cumbre en el proceso de aprendizaje. Considerando las habilidades intelectuales, se aseguraron discriminaciones, con la repetición de contenidos con similitudes o diferencias distintivas; conceptos concretos y definidos por medio de ejemplos de conceptos como el de *skimming* y *scanning* en definiciones de las dos formas de lectura rápida o en la identificación de cuatro tipos de texto. Se incluyeron además reglas de primer orden, en las

instrucciones de cómo abordar una grabación en un ejercicio de escucha, en otro momento en la revisión de formas verbales de distintos tiempos en la secuencia de lectura, y en relación con las reglas de tipo superior, en la presentación de problemas nuevos o situaciones comunicativas complejas en las que se requería la aplicación de reglas básicas anteriormente explicadas.

En la misma línea de los resultados del proceso de aprendizaje incluidos en las secuencias pedagógicas, la información verbal fue incluida trayendo a colación contextos, frases célebres y personajes conocidos por los estudiantes, próximos a los intereses de un universitario promedio, relacionados con series de televisión, cine, temas de actualidad, de cultura universal y académica; del tipo de información verbal de hecho, la cual apela a los ambientes significativos para entrelazar la información anterior y la que se pretende enseñar.

En última instancia, las condiciones para atender a los resultados de aprendizaje conocidos como actitudes y estrategias cognoscitivas, coincidieron en la totalidad de las secciones finales de cada ruta pedagógica, con el segmento Automanía; el segmento persuade al estudiante, lo invita a pensar sobre la dependencia en el aprendizaje, sobre los grandes personajes que han optado por el camino de la autonomía, en general, acerca de todas las posibilidades, principios y acciones que conllevan el laborioso sendero hacia la independencia cuando se decide aprender por sí mismo.

En síntesis, la relación entre el mundo interior del sujeto, dotado de sistemas capacitados para alimentarse de la realidad circundante, y el mundo exterior, pleno de tesoros enmarañados prestos a ser descubiertos, exige el entendimiento de ciertas reglas de juego establecidas, desde las características mentales propias del actor y que, gracias a los interesados en impartir la

instrucción o de los interesados en velar por ellas en materiales preparados como las rutas propuestas, se logran direccionar y materializar en acciones formativas.

Al igual, y como ha sido expuesto antes, la incursión de un aprendiz en el elaborado universo de una lengua se remite a varias condiciones y tipos de aprendizaje en conjunto, que básicamente se relacionan con la complejidad de la situación enfrentada, en armonía con las capacidades del aprendiz, de lo preparado del terreno de aprendizaje, que en el caso de la instrucción formal es trabajo del formador, o en trasfondo de la alternativa aquí propuesta, quien debe activar el conjunto de facultades en múltiples etapas, que componen las condiciones del aprendizaje; en la labor independiente, mediado por una plataforma como Moodle, asegurando unas condiciones mínimas en función de los procesos mentales que tomarán partido en la realización de la actividad, con el fin de alcanzar el objetivo de “eliminarse a sí misma”, que en opinión de Gagné (1975) y en referencia a la instrucción convencional, la considera como uno de las preocupaciones mayores de los programas organizados de enseñanza (pág. 136). Para el caso del proyecto, se intenta cumplir a cabalidad y con minucia con cada uno de estos prerequisites expuestos en el diseño y puesta en marcha de la experiencia investigativa.

2.4.4 El Aprendizaje Significativo

En búsqueda de un espacio prolífico dentro de las tendencias educativas actuales para la inclusión de trabajo independiente en el aula de lenguas extranjeras, sobresalen las corrientes constructivistas de los años sesenta que comprenden, de parte del aprendizaje significativo, a Ausubel (1963) y por parte del aprendizaje por medio de la experiencia se rescata a Bruner (1966) quien ha tenido como referente la teoría piagetiana. Superado el paradigma conductista

ligado al comportamiento mecanizado en el que el estudiante aparentemente reaccionaba, se acudía a la recurrente utilización de la memoria y la repetición como recursos predominantes, aparecen los modelos constructivistas para dar un vuelco a la visión del aprendizaje y sus actores.

Las teorías experimentales pierden su auge luego de proponer durante largo tiempo leyes con poca utilidad práctica desde laboratorios alejados de las verdaderas dinámicas educativas que se daban al interior de las aulas de clase. El fenómeno anterior fue también consecuencia de los campos del saber de fuentes epistemológicas y objetos de conocimiento que intentaban hacer aportes a la educación. A la llegada de la Psicología Educativa los problemas de aprendizaje son llevados a la palestra. “... mientras que el aprendizaje del salón de clases o el aprendizaje conducido deliberadamente de una materia de estudio dentro de un contexto social, es el campo especial del psicólogo educativo” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983, pág. 35).

Una ciencia relativamente joven interesada en analizar los aspectos del aprendizaje que afectan los procesos de adquisición y retención del estudiante, centrada en las capacidades para aprender y resolver problemas; imprimiendo un enorme valor a los rasgos distintivos tanto cognoscitivos, de personalidad, motivacionales y sociales que repercuten en los productos finales educativos. La enseñanza por lo tanto contribuiría con la consideración de todos estos elementos en la organización del material de aprendizaje en dirección de metas concretas y eficaces para una mejor experiencia.

Así pues, uno de los cruciales avances con los que se contó fue la redefinición del cómo se aprende en ambientes escolares reales, y la identificación de factores predominantes de intervención en el complejo y ahora significativo proceso. Por su parte el profesor no debía contentarse con el diseño de programas, en corregir y recompensar las elaboraciones de sus

estudiantes, ni en evaluar simplemente; el fomento por la mayor exposición posible ante experiencias de descubrimiento y resolución de problemas se habían convertido en su preocupación.

La distribución de los factores en consideración, se planteó con ayuda de una categorización en dos grandes esferas: la categoría interpersonal que contaba con la estructura cognoscitiva, la disposición del desarrollo, la capacidad intelectual, factores motivacionales y de personalidad. Y la categoría situacional conformada por la práctica, la disposición de los materiales de enseñanza, factores sociales y hasta el carácter del profesor. En consecuencia, alcances y dimensiones inmersos en la teoría consideraban muchos aspectos que habían pasado desapercibidos en otros constructos, y la enseñanza una vez más tomó distancia del aprendizaje, se empoderó y delimitó su campo de estudio, recorriendo la órbita que el aprendizaje había trazado para ella. (Ausubel et al., 1983)

Se dice, al hablar en particular del aprendizaje por repetición, que la práctica de este desconoce las limitaciones en términos de memoria y extensión de las tareas, ya que sólo la internalización cuenta con un periodo breve de permanencia, al igual que la información adquirida es susceptible de padecer el fenómeno de interferencia al contacto con información semejante en la memoria. En consecuencia, la incompatibilidad entre el procesamiento de la información y la retención de contenido estático a través del aprendizaje por simple repetición evidencia polaridades bien alejadas.

Para continuar con el desarrollo de este tema, es pertinente entender el sentido de lo que aprender significativamente implica. Suena cotidiano, posiblemente para el lector, la sesión en que, se menciona el tema a tratar en la clase, algunas clases recuerdan a grandes pasos

referencias pasadas que puedan tener injerencia en el tema, posteriormente se comienza con la exposición de dichos conceptos, se habla un poco sobre el contexto en que los conceptos o definiciones van a ser encontrados, para al final de la exposición, el profesor repite y parafrasea las definiciones en un intento por compilar y reforzar brevemente su intervención.

Lo anterior no es una caricaturización acerca de una clase magistral del pasado es una realidad en la transmisión de conocimiento que aún ocurre. La propuesta, sin embargo, la vía alternativa del aprendizaje en condiciones distintas, establece que una tarea debiera ser pensada y presentada de modo sustancial y no arbitrario, quiere decir, con la potencialidad de vincularse (propiedad de ser transmitida intencional y sustancialmente) con la estructura cognitiva del receptor, quien debe contar para tal efecto con una disposición hacia el aprendizaje significativo acompañada de conocimientos preliminares, relacionados en algún nivel con la información mostrada y concluir con la apropiación del contenido significativo que la tarea contiene.

El evento de integración producto del afianzamiento entre el nuevo material de la tarea y la estructura cognitiva del aprendiz con sus ideas preexistentes relativas al tema (aspecto específicamente relevante para él), se conoce como inclusión. La inclusión, como otras clases de aprendizajes, hace parte de los dominios de la teoría de la asimilación, próxima a ser descrita. Dos formas de inclusión son posibles: la inclusión derivativa simplemente ocurre cuando la información nueva es comprendida a manera de ejemplo, o como derivación de un concepto ya disponible en la estructura; y la inclusión correlativa, en que las ideas nuevas difieren del contenido disponible en la estructura cognitiva y por lo tanto, tienden a ser variaciones (Ausubel et al., 1983).

Con todo lo anterior es sencillo entender el vuelco estremecedor que la teoría pudo darle a las dinámicas pedagógicas del entonces y el aporte significativo del que la escuela del siglo XXI todavía se favorece. La teoría se mantiene vigente al advertir que la enseñanza es tan sólo una de las condiciones del aprendizaje, entendiendo tanto la independencia necesaria como la complementariedad entre aprender- enseñar. Toda teoría del aprendizaje significativo provee las pautas para los principios generales de la enseñanza y es capaz de traducirlos en procesos psicológicos susceptibles de intervención. La labor no consiste únicamente en asegurarse que esta relación esté presente, sino debe contemplar para cada aplicación futura los problemas prácticos de la situación real en el contexto, junto con la actualización pertinente en el reconocimiento de nuevas variables, que darán origen a principios que gobernarán la práctica.

En concordancia, dos tipos de aprendizaje se suman para ser juntados en el repertorio de los aprendizajes considerados como potencialmente significativos, con una salvedad; que se evite incurrir en el error de considerar todo aprendizaje por descubrimiento, recepción, o cualquier otra forma de adquisición como significativo, sin contemplar variables, condiciones, potencialidades del material, disposición del aprendiz, entre otros elementos fundamentales.

Ahora bien, las diversas capacidades reflejan distinciones claras de procesos mentales y formas de adquisición, formas individualizadas de los participantes manifestadas en medio de la interacción propia de una sesión educativa. Los tipos de aprendizaje por recepción y descubrimiento tratan de ilustrar maneras de abordar el *corpus* de conocimiento de un sujeto activo, en oposición al tipo de aprendizaje pasivo frecuentemente por repetición, y algunos sucesos emergentes en su desenvolvimiento. La apuesta del proyecto por unas secuencias pedagógicas obedece a la fiel creencia en un tipo de estudiante justamente activo y motivado,

característico de la Universidad, capaz de acceder a un ambiente virtual pedagógicamente concebido, considerando los factores fundamentales expuestos en el anterior párrafo.

En consecuencia, el aprendizaje significativo por recepción goza de la participación de una tarea potencialmente significativa, convertido en tal, sólo en el instante en que el material potencialmente significativo es comprendido en el proceso de internalización o aprehensión; por su parte, en el aprendizaje por descubrimiento la información por procesar, con potencialidad significativa, no es ofrecido evidentemente en espera del proceso de reorganización, integración a la estructura cognitiva, transformación y relación de la información que el sujeto realiza, hasta la obtención de la información faltante o por descubrir.

Cuando de la resolución de problemas sistemática se trata, en la escuela y en la vida diaria se entremezclan una y otra modalidad, a pesar de que en la escuela el aprendizaje por recepción sea tan frecuente debido a la cantidad de contenidos, agregado el factor tiempo, con los que el estudiante debe contar al finalizar el periodo escolar; unido a que con el tiempo el aprendizaje por experiencia directa pierde constancia y la función simbólica y conceptual del sujeto adquiere una distinción capital en la adquisición de conocimientos como se verá a continuación.

2.4.4.1 La Adquisición de Significados. La Teoría de la Asimilación

Hasta este punto, la suma de todos tipos de aprendizaje mencionados se simplifica en una única teoría. La teoría de la asimilación. En cercanía con la Psicología Genética piagetiana, la propuesta científica pertenece a la rama de la psicología cognoscitiva, fuente conceptual del aprendizaje significativo, en gran desacuerdo con los postulados conductistas. El interés del investigador por el tema en desarrollo, radica en el hecho de que en su interior, crece el

entendimiento de cómo conceptos, proposiciones, vocabulario, estructura y sintaxis del lenguaje se engendran, lo que comprende el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera. En adición, cuenta con breves pero sustanciales anotaciones acerca de la adquisición de un segundo idioma, lo cual concierne a una de las latitudes en las que este proyecto espera aterrizar.

Como es de entender y previamente tratado, la teoría de la Asimilación, enfatiza en la preponderancia de las ideas previas, simultáneas al nuevo objeto de conocimiento; al ocurrir la integración entre ambas partes que adquieren sentido en la estructura mental, la estructura cambia su contenido y con ello aumenta su potencial funcional. “El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que se va a aprender y la estructura cognoscitiva existente constituye una *asimilación* de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada” (Ausubel et al., 1983, pág. 71-72). Para tal efecto las rutas diseñadas en la presente investigación, se cercioraron de traer a colación el vocabulario o conocimiento requerido alrededor de la tarea a realizar, de la forma en se explicó en las fases de la teoría del aprendizaje (Gagné, 1971).

Por su lado, los significados son el resultado de la relación sustancial y no arbitraria experimentada por la estructura cognitiva del aprendiente en su afán por conectar la nueva idea o con cierto elemento familiar ya establecido en su mente. La internalización de significados es la razón de ser del aprendizaje significativo. Es por tanto que cuando un significado nuevo surge, el proceso significativo ha tenido lugar. En consecuencia el significado constituye el contenido cognoscitivo diferencial en la estructura cognitiva, evidencia del trayecto transcurrido por un proceso significativo.

En términos generales, la producción de significados sería imposible de no contar con la potencialidad genética humana de representación, capaz de dotar de significado a un símbolo, cargar a una representación tal de contenido cognitivo diferencial que le facilite su evocación, su manipulación y su transmisión. Es al cabo del punto de generalización hecha a nivel mental, luego de tener contacto múltiples veces en presencia de referentes y palabras en su entorno, que el acontecimiento de representación se materializa.

Por ende, la elaboración de símbolos es el principio de una de las más preciosas herramientas de representación en la realidad del lenguaje, determinante en la evolución del hombre pensante cultural; desde la expresión más simple, el nombramiento (establecimiento de equivalencias entre símbolos primarios e imágenes) hasta la más compleja la elaboración de conceptos. Además de ser el medio principal de adquisición considerado por el aprendizaje significativo.

En concordancia con el desarrollo de la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983), al transcurrir el tiempo de representaciones simples, con la conciencia del sujeto de la funcionalidad de la representación, las palabras comienzan a simbolizar ideas genéricas o conceptos en versión de materia cognitiva más definida, abstracta y generalizable. Tres estadios recorre antes de llegar a la formación de un concepto: en la primera etapa se genera una hipótesis (generación) que es puesta a prueba repetidamente mediante el contacto directo (a través del contraste frente a un número suficiente de especímenes semejantes) en la etapa de la comprobación; para que finalmente se llegue a la etapa de generalización, cuyo punto crítico lo representa la abstracción de atributos de criterio, rasgos distintivos atribuidos por el sujeto al concepto en construcción por medio de la experiencia principalmente vivida en la etapa de comprobación.

A diferencia de la modalidad anterior, en la asimilación de conceptos, los atributos de criterio para interiorizar, se ofrecen directamente por medio de una definición o un contexto representativo del concepto a la estructura cognitiva y se obtiene la relación esperada sin haber acudido a apoyos concretos y empíricos. En definitiva estos procedimientos pueden variar en la medida en que las etapas de desarrollo facultan al individuo de poder intervenir en procesos conceptuales cada vez más complejos. Es en el mismo distanciamiento de la realidad inmediata que la abstracción y la conceptualización imperan por sobre todas las formas de representación. De tal manera que aprender un idioma contempla dichos principios ya sea en la explicitación de las reglas que rigen la lengua objetivo o conservando la forma deductiva de utilización de gramática en contexto.

En menor grado de complejidad, llegando al final de los constructos generados por representación, dentro del contexto del aprendizaje significativo, en el aprendizaje de proposiciones verbales el significado brota de la interacción de la estructura cognitiva y las ideas compuestas expresadas por medio de una oración (proposición dotada de significado denotativo y connotativo según una organización sintáctica interna). Las relaciones entre las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva y proposiciones son subordinadas, supraordinadas y combinatorias según al nivel en que las ideas nuevas y las ideas establecidas de la estructura se encuentren (Ausubel et al., 1983).

2.4.4.2 La adquisición del Lenguaje y la Sintaxis

A esta instancia ya es posible entender los fenómenos inmersos en la adquisición del lenguaje, llámese este español o una lengua extranjera para el caso particular de la población de estudio, a la luz de los términos conceptuales precedentes.

Ausubel et al. (1983) proponen que en principio, el funcionamiento cognitivo preverbal caracteriza las dimensiones cognitiva y conductual, de edades muy tempranas. La apropiación de conocimiento práctico se adquiere a través de formaciones verbales básicas y de aprendizaje simbólico. Con el tiempo, entre la interacción con dicho tipo de procesos, aquellas formaciones se convertirán en formas complejas de funcionamiento cognitivo.

Cristalizar la experiencia en cuerpos abstractos de información abre una puerta a otra dimensión colmada de actividad mental superior que transgrede el plano de la imagen, con el lenguaje como intermediario infaltable. La apropiación de un lenguaje y su funcionamiento sistemático se vuelven en un instrumento de infinitos alcances con el cual realidades inmediatas y lejanas son susceptibles de ser capturadas momentáneamente para ser liberada en el momento elegido por el hablante.

En resumidas cuentas, en términos del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983) el lenguaje es indispensable para varias operaciones mentales mayores de las que la adquisición de conceptos y la resolución de problemas sobresalen; las principales razones para llegar a esta afirmación radican en el hecho de que el pensamiento opera gracias a procesos de transformación que se dan dentro de él, tan similares a los que las funciones representativas de las palabras ejecutan. Más aún, los procesos de verbalización o codificación interna de las oraciones, en su afán por sacar a la luz conceptos o proposiciones inéditos, hacen del refinamiento de las ideas una actividad común en el transcurso anterior a la concepción del concepto o proposición final o nombramiento. Finalmente y en consecuencia, las ideas que terminarán siendo conceptos o proposiciones terminan bien delimitadas, refinadas y prestas a ser transmitidas más fácilmente (facultad de transferibilidad de los conceptos o proposiciones).

Piaget & Inhelder (1959) y Vigotsky (1986), concuerdan en que la capacidad lingüística y el pensamiento lógico emergen en puntos próximos en el proceso de desarrollo y manifiestan una relación causal entre ellas. La capacidad para adquirir conceptos y proposiciones evoca la huella genética presente en el individuo para la representación y codificación. La experiencia y el entrenamiento con el exterior son la senda por donde habrá de progresar.

Por otra parte, la sintaxis de una lengua y su adquisición en el potencial hablante esclarece en cierta medida otro de los tantos medios, relaciones y fenómenos en los que el lenguaje toma parte. El código sintáctico es responsable de la organización, las posibles combinaciones y variaciones que los diferentes tipos de palabras cumplen en un entorno compartido por un grupo de hablantes. El hablante hace efectivo su dominio del código mediante extensas exposiciones que comprenden la decodificación de significados inmersos en las oraciones a su alcance. “El aprendizaje informal de la sintaxis es un proceso de aprendizaje gradual y extenso, comparable a otras formas de aprendizaje y retención significativos; pero en este caso la propia estructura del lenguaje es la tarea de aprendizaje u objeto del mismo” (Ausubel et al., pág. 73)

El hablante requiere conjugar un grupo de ideas expresadas verbalmente con una serie de normas que rigen las formas verbales para hablar correctamente, para entender y ser entendido. Es así que la proposición contiene un significado que pretende ser transmitido, incluido por el hablante bajo las formas correctas a su disposición; es este proceso psicológico de transacción con el que la sintaxis contribuye.

Bajo los preceptos de la Asimilación, es simple para un infante o para el aprendiz de un idioma como el inglés, comprender una nueva frase de manera intencional y sustancial, visto en

la totalidad de los objetos de aprendizaje significativo, la integración se hará si la estructura cognitiva dispone de conceptos y proposiciones adquiridas. Es cuestión de dominio y práctica, con base en la etapa de maduración correspondiente y su respectiva sintaxis diferenciada las que habilitan al futuro hablante para participar de las creaciones maravillosas de la humanidad y trascender el tiempo y el espacio.

Para finalizar y en concordancia con el aprendizaje de un idioma extranjero, la adquisición de significados por asimilación considera fundamental la intervención de la función mediadora de la lengua materna. La misma, funge como punto de contraste con el que el nuevo código sintáctico es comparado para, a partir de ahí, inferir el funcionamiento del nuevo sistema representativo. Las funciones y categorías sintácticas, la manipulación eficiente de patrones estructurales, el significado de conceptos prevalecen y son transferibles desde el idioma de base, la lengua materna.

Haciendo una síntesis, entender la concepción y el desarrollo de la lengua primera, junto con sus particularidades, exhibe el modo en que una segunda lengua es adquirida.

2.5 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación

En los últimos tiempos el auge de las TIC viene encausando un gran número de investigaciones, en el intento por integrarlas a entornos educativos interesados en actualizar sus dinámicas pedagógicas y didácticas según los requerimientos exigidos por la sociedad de la información; aún en modalidades presenciales, similar al grupo investigado, que antes consideraban optativo la intervención o mediación de contenidos a través de herramientas tecnológicas, han encontrado un nuevo horizonte para transmitir e intercambiar conocimiento.

A continuación se ofrece en primer lugar una mirada panorámica de los elementos, factores, dimensiones y mecánicas participantes en la aparición rimbombante de las tecnologías de la información y la comunicación de mitad del siglo XX y el siglo en curso, en donde ya marcan un cambio sustancial a la hora de interactuar con el mundo laboral, intelectual, educativo, profesional, entre muchos otros, en el afán por definir la herramienta elegida, la plataforma virtual Moodle 2.8.

Una tecnología de la información y la comunicación, es en efecto, un instrumento de transmisión y representación de las diversas manifestaciones humanas, un artificio diseñado para facilitar el intercambio de experiencias y concepciones de mundo reunidas por cada individuo, cada cultura, cada época; por tanto el impacto que sufrirán todos los ámbitos en cuyo centro se encuentre la intermediación de una herramienta tecnológica es digno de interés y análisis detallado. El resultado del análisis pone en relieve el modo único, con sus correspondientes dinámicas, que identifica un estilo de vida, formas propias de influencia recíproca entre el ser y su reservorio.

Se reconocen tres etapas cúspide en relación con las modalidades educativas, a las que han aportado, con base en la compilación hecha por Coll y Moreneo (2008) considerando variadas disciplinas como la filosofía, la psicología, hasta la informática misma. Aquellos tres hitos se circunscriben en un entorno psicosocial y social específico, provienen de situaciones, interrelaciones y puntos desemejantes, utilizan un lenguaje predominante de transferencia de intercambio de contenidos, con tipos de tecnología para la comunicación que van desde los gestos hasta el surgimiento del internet. Con base en los autores Coll y Moreneo (2008), se ofrece enseguida, un apoyo recopilatorio con la intención de generar una imagen panóptica de la evolución de las TIC junto con los elementos de cambio que permitieron la transición de una

etapa menor, de dependencia física e inmediata, a una etapa mayor, que hace del tiempo y el espacio un aliado manejable (pág. 23).

Tipo de Entorno Psicosocial	Origen	Lenguaje Dominante	Etapas	Tecnologías de Comunicación	Características de la Interacción	Tipo de Sociedad	Modalidades Educativas
Natural (Fisiológico)	Adaptación de las personas al medio natural, facilitada por instrumentos para sobrevivir en un entorno hostil.	Oral	Protolenguaje Etapa gestual Etapa oral	Habla Mímica Relatos en prosa y verso Trovos y canciones	Presencia física de los interlocutores. Proximidad espacial y temporal. Acciones simultáneas o sincrónicas	Sociedad agraria Sociedad artesanal Sociedad estamental	Imitación Recitación Clase Magistral
Artificial (Técnico)	Modificación del medio natural para adaptarlo a las personas	Escrito	Escritura ideográfica Escritura fonética	Escritura manual en distintos soportes Imprenta Correo postal	Presencia simbólica de los receptores Contigüidad espacial y temporal Acciones asincrónicas	Sociedad industrial Sociedad urbana Sociedad de masas	Textos manuscritos Libros de texto Enseñanza por correspondencia
Virtual (Electrónico)	Re-creación de nuevo medio de comunicación y desarrollo para responder a los retos de la población	Analógico Digital	Analógica Digital Inalámbrica	Telégrafo, teléfono, TV Multimedia Internet	Representación simbólica de los interlocutores Independencia temporal y espacial Acciones sincrónicas y asincrónicas	Sociedad audio-visual Sociedad de la información	Enseñanza a distancia y audio-visual Enseñanza asistida por computador e-learning

Figura 3. Evolución de las tecnologías de la comunicación y de las modalidades educativas asociadas a ellas

(Citadas por Coll & Moreneo (2008) a partir de: ADELL, 1977; BAUTISTA, 2004; CASTELLS, 2000;

DERCKHOVE, 2005; ECHEVARRÍA, 1999; ELLERMAN, 2007; PALAMIDESSI, 2006; RETORTILLO & otros).

En términos generales, la inclusión de nuevos medios y el dominio de más elaborados tipos de lenguajes propinaron cambios de tal magnitud que la sociedad no se ha detenido desde entonces; de superar las limitaciones, desde su condición física humana, para ahora dirigir y proponer retos inimaginables alejados de su naturaleza primitiva.

Sin detenerse en cada etapa y sus consecuencias posteriores, el escrito se concentra en la descripción de la clase de sociedad y características que enmarcan el fenómeno de las tecnologías actuales, con el propósito de crear un marco de soporte ante las indagaciones y el contexto requerido para el presente proyecto.

La sociedad de la información es típica de caracterizarse por la cantidad de relaciones interdependientes y complejas que se producen en la multiplicidad de espacios intangibles existentes en la red, elaborados para su desenvolvimiento; medios de tránsito de bastos cuerpos de información a velocidades infra decimales que en ocasiones malogran los momentos de análisis y reflexión a profundidad, aceleran los tiempos de toma de decisiones e incrementan la incertidumbre de los internautas, a causa de la movilidad abrupta y la manipulación constante, desde tantas lateralidades, que la información sufre; en oposición a parámetros tradicionales de difusión y construcción del conocimiento.

Sumado a esto, el acceso a la red por medio de internet representa una fuente poderosa de influjo cultural concentrada en la espectacularidad que, en opinión de Ferrés (2000) está gobernada por lo “multisensorial, lo concreto, lo narrativo por encima de lo taxonómico y lo analítico, lo dinámico en la presentación de contenidos” (pág. 285-295). Lo emocional por encima de la racionalidad y con tendencia al sensacionalismo, en concordancia con la primacía

de los sentidos, las emociones y de lo instantáneo; lo espectacular como recurso mediático para capturar y mantener la atención dispersa de un público expectante.

Crece el ciberespacio procurándose una serie de reglas de juego singulares, en donde tiempo y espacio ya no son factores condicionantes, cuando de comunicación se trata. El lugar indicado para estandarizar sistemas de valores, elaboraciones culturales, estilos de vida, ideas, etc., exhibidos en la avasalladora pantalla del espacio virtual, con el parcial pero nunca gratuito dominio de los países potencia. Crecen así las dependencias y las brechas entre quienes tienen acceso a la información y son capaces de sacarle buen provecho, y quienes están a la sombra de los procesos redentores de la globalización.

Dejando atrás el tema de la sociedad de la información y la crítica inevitable sobre la otra cara de la moneda, con el objetivo de concluir el apartado sobre las herramientas, evolución, definición, caracterización y antecedentes, se abre ahora el panorama para observar el futuro de las TIC, también encontrando argumentos y contra argumentos que le den validez a la inclusión de las rutas de trabajo en la plataforma Moodle.

2.5.1. Consideraciones en la implementación de las TIC en un futuro próximo

Especialistas en la materia llegan a pensar en la dificultad para identificar herramientas que permanezcan vigentes, dada la aparición y desaparición súbita de tantos medios que desfilan, en el afán por responder a la sociedad de consumo hambrienta por novedad. A pesar de lo anterior, tres elementos son recurrentes en las herramientas concebidas para la implementación en procesos de aprendizaje.

Referenciamos los elementos, con base en los principios teóricos de la Psicología de la Educación Virtual (Coll & Moreneo, 2008). El primero lo constituye la adaptabilidad,

compuesta por el fácil acceso y manejabilidad experimentada por el usuario en el uso de la herramienta, llegando a los límites de recibir asistencia sin recurrir a una agente real o viviente. Cualquier herramienta debe poder ser manipulada sin inconvenientes por la mayor cantidad de usuarios potenciales posibles y responder a muchas de sus demandas. (pág. 85)

El segundo elemento es la movilidad. Implica la superación de los espacios físicos a espacios virtuales, facilitadores de intercambio de conocimientos desde variadas fuentes que dependen, según se disponga de los dispositivos necesarios, computador de escritorio, computador portátil, tableta o aparato móvil (caso del *m-learning*) con tecnología apropiada y un acceso a la red, de forma que el contenido de aprendizaje y una gran gama de apoyos estén disponible a la distancia de un clic.

De gran relevancia para las comunidades de conocimiento y las modalidades virtuales como la que se pretende implementar, alternativos a las tradicionales y más formales modos de abordar los saberes, se encuentra en tercer lugar la colaboración en el trabajo cooperativo, a partir de la planeación, la ejecución y la evaluación de tareas grupales en función de un objetivo común, aprender en conjunto. En nuestra opinión el mayor aporte que las tecnologías han agregado al conjunto de formas de construcción de conocimiento, sacando partida de las riquezas y habilidades individuales, considerables niveles, fuentes y tipos de saberes, encaminados hacia una elaboración hombro a hombro.

En primer lugar, para el caso de la herramienta escogida por este proyecto, la plataforma en la que se encuentran las rutas cuenta con todos los requerimientos exigidos de adaptabilidad, facilidad de acceso y uso, diseñada para el aprendizaje con una concurrencia habitual del público universitario a este medio le da una ventaja enorme en términos de manejo y familiaridad, en

relación con otros tipos de herramientas en donde la implementación requeriría de mayor tiempo y adaptación al espacio virtual, que serían potencialmente desventajas. La plataforma Moodle hace un recorrido guiado por videos y ejemplos para estudiantes explicando desde sus bases conceptuales pedagógicas desde donde parte los ambientes virtuales, hasta la forma de maniobrar y desenvolverse en ella con facilidad. La Universidad en adición ofrece cursos de capacitación periódicamente de forma gratuita dirigidos para toda la comunidad educativa.

En segunda instancia una de las grandes debilidades del Centro de Recursos del Programa de Lengua Extranjera es la carencia de interacción en espacios diferentes al físico, supeditado a los horarios, personal capacitado y capacidad de atención a la cantidad significativa de estudiantes a quienes debe recibir. La propuesta de contenidos adecuados según temáticas del nivel, agrupados en una plataforma mediante rutas de trabajo pedagógicamente diseñadas, con variadas como llamativas formas de desarrollar la labor independiente mediada por un espacio virtual, es en el sentido más simple, funcional, práctico y efectivo según se pueda comprobar con el estudio.

Finalmente con la creación de chats, foros, servicio de mensajería, invitación a clubes de conversación y otras actividades ofertadas por el Centro de Recursos del Programa, con el tiempo se espera aprovechar al máximo la interacción y el cooperativismo en búsqueda de canales de comunicación que no se han conjugado sino individualmente en cada clase por medio de la plataforma *Blackboard®*, en el momento en que el proyecto sea aceptado por el Programa.

2.5.2. Las TIC en las Prácticas Educativas

La efectividad es un factor primordial al considerar una herramienta tecnológica funcional o inútil en un ámbito educativo. Una parte considerable para confiar en su utilidad lo

constituye el potencial que la herramienta muestre para la representación, el procesamiento y la transmisión de la información. El diseño tecno-pedagógico se centra en que las funciones ya expresadas se concreten, detrás de un andamiaje compuesto por contenidos, objetivos, actividades a desarrollar, con las indicaciones orientadoras que armonicen herramientas, deberes, procedimientos y actores; interesándose prioritariamente por las recreaciones y reconfiguraciones que cada grupo o sujeto manifieste al completar las instrucciones en la realización de una tarea asignada con el uso de las herramientas dadas en la plataforma.

Es decir, siguiendo el método convencional de la planeación, preparación, ejecución y evaluación de aquella ejecución, más el paso por una instancia de retroalimentación de sus resultados finales, común a varios procesos de intensión formativa, el diseño tecno-pedagógico se hace cargo de proponer directrices de cuestiones tecnológicas en función de premisas esencialmente pedagógicas y su impacto, idealmente efectivo, en los aprendices.

Efectivamente de las relaciones e impacto que tienen las herramientas entre los tres principales elementos tomados desde una perspectiva constructivista, el aprendiz como actor infaltable, el profesor y el contenido que conforman el triángulo interactivo o didáctico en medio de su actividad conjunta (Coll, 2004, pág. 92), se desprende un serie de implicaciones que ayudan a entender su funcionamiento y proponer nuevas ventajas al cabo de su implementación.

Pasando por alto el intento de clasificación de las mediaciones posibles de las TIC (sin detenerse en las múltiples interrelaciones en el triángulo, ni teorías disponibles), un principio poderoso yace cuando dichas tecnologías son capaces de mediar los procesos inter e intra-psicológicos recurrentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, fungiendo como instrumento psicológico; término extraído desde el constructivismo vigotskiano que hace referencia al tipo de

medio simbólico que impulsa al sujeto a dominar sus “funciones cognitivas naturales” como la percepción, atención, memoria, etc. (Coll & Moreneo, 2008, pág.99-100). Por tanto la función instrumental de las herramientas pierde su sentido, junto con los rasgos que la caracterizan, para dar paso a una acción determinante a nivel cognitivo, en el ejercicio de control de las funciones cognitivas en contacto con las tecnologías.

En adición y para concluir, las tecnologías contribuyen a conformar el espacio de acción en donde las relaciones de la triada tendrán lugar, además del puente conductor que representa, en su papel como herramienta psicológica. En el aprendizaje de una lengua como el inglés, las facilidades posteriores a la implementación de una plataforma y unas secuencias pedagógicas, en la mediación de contenidos para el fomento de la labor independiente, son prometedoras, porque enriquecen el número de formas de transmitir el conocimiento con instrumentos de representación alternativos a los clásicos, le apuestan a la integración de nuevos escenarios donde el aprendiz transitará con menor influencia externa y se dé a la tarea de trazar su propios límites.

2.5.3. Alumno, profesor y contenidos en espacios virtuales

Visto a lo largo del escrito, la transformación socio-cognitiva, ha sido resultado de la mediatización adoptada por la sociedad de la información y sus habitantes, conforme además a los cambios presentes en los “procesos de socialización educativa, cambios en la en la epistemología y cambios en los planes de vida” (Coll & Moreneo, 2008, pág. 110-112).

Es el caso de la constante actualización de los conocimientos, ya no considera una etapa de culminación sino un proceso transicional y continuo a lo largo de la vida entera, en concordancia con la demanda de una sociedad del trabajo. El teletrabajo, las modernas formas de

interacción, las redes sociales que superaron la velocidad, el cubrimiento y la participación en la transmisión de la información que los medios como la televisión y la radio dominaban.

Otro caso es el surgimiento de los nativos digitales (Prensky, 2004) quienes procesan el mundo desde la perspectiva de lo virtual, la inmediatez, el chance de participar en la creación de contenidos para su propia comunidad. A diferencia de quienes tuvieron la necesidad de adaptarse a la sociedad de las tecnologías en vertiginoso desarrollo, conocidos como inmigrantes digitales, aquellos han hecho del ciberespacio una dimensión más, configurada para vivir inmaterialmente en función de directrices sociales y necesidades coherentes con la sociedad-red.

Con el fin de concluir la exposición de los puntos que difieren de la sociedad moderna a la posmoderna, nicho de las TIC y entorno del aprendiz digital, probablemente similar al aprendiz al que deseamos apoyar con la creación de las rutas en la plataforma Moodle, las variaciones en la composición familiar, los actores tradicionales, los roles comportamentales bien definidos de la sociedad comienzan a flaquear, traducido en desentendimiento entre generaciones de lenguajes, imágenes de mundo, y universos distantes. La tradición se ve amenazada por la innovación.

Para ir más allá de una caracterización superflua del recién emergente nativo digital y sin descartar la posibilidad de contar con varios de ellos en nuestro grupo experimental, aquel reúne disposiciones únicas frente al conocimiento, la información, la comunicación, las relaciones interpersonales, inclinados por la actividad mental diferencial y procesos cognitivos simultáneos.

Comenzando por la selección de la información con vistas a crear nuevos conocimientos, el nativo la filtra según sus intereses y parámetros organizados en concordancia con su carácter particular. En camino a la obtención de un producto común es hábil compartiendo información

como fiel exponente del trabajo cooperativo con tendencia a elegir la comunicación sincrónica de preferencia, acudiendo a redes sociales, mensajes instantáneos y sistemas de chat de comunicación instantánea con un aumento superior en el tiempo de interacción; capaces de hacer gala de una capacidad cognitiva multifuncional en la comunicación con pares y documentos de variada índole, todo al unísono.

En la valoración y validez de los contenidos informacionales son los mismos usuarios quienes asumen el papel de validadores, en cuanto los pongan en consideración con métodos como la cantidad de visitas o puntuaciones convenidas por varios usuarios. Particularmente no se habla de la clase social u otra serie de prejuicios que interponen los inmigrantes digitales, más bien, se expresan en términos de posicionamiento de un sujeto en la red, mediante de lo dicho y producido para ella. Además de ser productores de contenidos que a la larga se convertirán en productos formativos disponibles para un grupo novato o inexperto en un tema determinado.

Un último suceso cabe destacar sobre la mente virtual emergente en la reciente revolución tecnológica. Tratado al comienzo de la exposición sobre la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, cada novedosa tecnología comprende un sistema de representación singular, un medio, en principio, de representar simbólicamente el conjunto de ideas elaboradas que con el paso del tiempo harán parte del derrotero con el que cada cultura, y ahora con mayor facilidad, la cultura global cuenta.

Los primeros trazos rupestres, las primeras formas de escritura, la posibilidad de grabar y reproducir el conocimiento por medio de libros en la espléndida aparición de la imprenta evidencian el cambio de las formas de pensar y conocer, al culminar con el proceso de naturalización, de instrumentos semejantes a la naturaleza de sus artífices. Por tanto, este nuevo

sistema de representación cultural, con ventajas y desventajas, engendrará inusitados procesos cognitivos en una diversidad de realidades construidas sobre una nueva base de elaboración de saberes culturales conjuntos. Serán los resultados de esta investigación los que permitan darle validez y fuerza a la inclusión de herramientas tecnológicas complementarias a los procesos de aprendizaje en el campo de las lenguas extranjeras del contexto universitario.

Conforme a lo anteriormente planteado es prudente insistir en el hecho de que las herramientas no constituyen un camino infalible en procura de las bases ideales para el aprendizaje, particularmente de una lengua, en cambio, sí abren un cuestionamiento enorme acerca de las transformaciones que están surgiendo en el cambio de milenio y los correspondientes ajustes que habrán de hacerse en función de necesidades, aproximaciones al conocimiento y cambios en las condiciones previas al aprendizaje. Sólo resta decir que la responsabilidad de considerar una TIC más allá de un uso puramente instrumental, en gran medida recae en quienes las implementen; convertirlas en objeto de conocimiento es el propósito de los agentes que deseen incluirlas en procesos formativos educacionales, sea este nuestro caso, en aras de transformación y evolución de una mente digital consciente de sus limitaciones pero en búsqueda de soluciones con el uso de productos tecnológicos que lo acerquen a otros mundos y su conquista. Se vislumbra una oportunidad imperdible para que el nativo digital gestione de manera sustancialmente autónoma los contenidos, medios, productos y vivencias que este crea fieles a su estilo particular, en mediación con el conocimiento.

Para tal efecto, la labor del educador es imprescindible. Es el guía-intérprete entre los mundos real y virtual, responsable de sopesar la participación de ambos mundos en el armónico desenvolvimiento interno de la cultura. Recientemente se ha hablado de lo imperativo de la inclusión de competencias de alfabetización informacional que conllevarían a la reflexión y

profundización de los contenidos intercambiados a través de medios digitales, contrarrestando el fenómeno de la pérdida de introspección de mayor complejidad que se producían anteriormente en los diálogos críticos entre materiales impresos y el sujeto cognoscente en la consolidación del conocimiento racional (Coll & Moreneo, 2008). En ese orden de ideas, el aprendizaje de la lengua mediado por una TIC en el componente autónomo -en términos de este proyecto la labor independiente- también debe conjugar esfuerzos para garantizar desde unos principios y condiciones básicos, hasta los resultados anhelados y perseguidos por la educación del siglo XXI, en donde la reflexión, el aprender a aprender y la obtención de saberes significativos, capaces de ser transferibles para complementar otras áreas del conocimiento, se conviertan en una realidad. Justamente este punto ha sido una de las preocupaciones iniciales del proyecto, porque en aras de la autonomía y la independencia se llegue a desatender el proceso de iniciación de un aprendiz en formación frente a recursos tecnológicos que ilusoriamente, en el transcurso del tiempo, en contacto con la labor independiente, lo capacitarán para asumir la responsabilidad de un aprendizaje verdaderamente autónomo.

A grandes líneas, la gestión hecha por el educador en pro de la nueva cultura del aprendizaje se hará posible según los especialistas incluidos Adell (1997) en virtud de tres grandes intencionalidades. Para comenzar, labores que promuevan la búsqueda, selección, organización e interpretación de la información con vistas a la creación de conocimiento. Una segunda cuestión la comprende el direccionamiento del aprendizaje, el conocimiento y la formación que el estudiante emprende, frente a la baraja de opciones en el marco de la sociedad de la información. Una última, es el esfuerzo por la construcción de una propia versión fundamentada de las teorías que circundan el mundo intelectual; crítico en sus consideraciones.

En consideración de los tres propósitos anteriores tanto en el aprendizaje de un idioma como en el de otra esfera del conocimiento, indistintamente, los encargados de la instrucción apelarán a su capacidad de influencia en el aprendiente e incluirán estos aspectos en la planeación del proceso formativo en conjunto, ya que las intencionalidades sólo se materializarán en la medida en que se integren en las dinámicas cotidianas, en tareas, trabajo de clase o en actividades de modo independiente. También será este quien guíe a uno de los grupos seleccionados para comprobar la efectividad de las rutas y determinar a qué punto las rutas diseñadas puedan trabajarse con considerable independencia.

2.6. El Trabajo Independiente en el Centro de Recursos

Con base en la definición conceptual del trabajo independiente en el Centro de Recursos sostenida por el documento del Programa de Lengua Extranjera, con base en los lineamientos del programa anterior ALEX (Programa ALEX, 2008) se ofrecen las siguientes líneas, articuladas con delimitaciones conceptuales propias de los referentes teóricos abordados, acerca de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, el trabajo autodirigido y el trabajo autónomo en los límites de un centro de recursos. El porqué del presente apartado en el marco conceptual se justifica, dado que esta modalidad de trabajo independiente presencial en un centro de recursos representa la forma convencional o tradicional con la que los estudiantes cuentan si toman la decisión de llevar a cabo el componente autónomo (labor independiente) asistiendo a las instalaciones del Centro.

El uso de un centro de recursos constituye un elemento para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, entendido como un lugar de práctica y descubrimiento de conocimientos por medio

del apoyo y la asistencia prestada por el personal que lo asiste. Es un laboratorio de trabajo donde se encuentran a disposición de toda la comunidad los diferentes recursos diseñados para la adquisición de conocimientos en relación con la lengua meta. Un espacio de menor control y mayor libertad para la experimentación, de gran capacidad de recepción y disponibilidad. Aprovechando estas características y otras expuestas más adelante, el proyecto incluyó entre sus actividades el apoyo y la visita al centro con el propósito de integrar y aunar esfuerzos para convertir a los aprendices en futuros diseñadores y constructores efectivos de sus propios planes y rutas de trabajo.

El Centro de Recursos es un ambiente propicio para el aprendizaje independiente de forma versátil, amena y estimulante; aquí se provee al estudiante de momentos de interacción con medios y materiales de diferente naturaleza. Cada uno de ellos responderá a las exigencias y necesidades que los educandos pretenden satisfacer en torno a sus habilidades comunicativas.

El éxito de estos apoyos depende de la estrecha interrelación entre los estudiantes y los recursos, en una integración armónica de estos y otros medios didácticos ofrecidos por el docente desde el aula, con la apertura de espacios que potencialicen la capacidad de aprender desde un enfoque encomendado a la labor independiente. El maestro actúa, en consecuencia, como orientador, planificador y facilitador de cuantas situaciones tenga la habilidad de generar; anima, monitorea y retroalimenta al aprendiz, siguiendo la lógica de las etapas de un proceso formativo bien logrado. Con el objeto de fomentar el aprendizaje autodirigido mediante la utilización de los recursos a disposición, el Centro de Recursos intenta intensamente delegar la responsabilidad al aprendiz, quien es capaz finalmente de llevar su aprendizaje a horizontes donde sólo la automotivación, la libertad y el cumplimiento de expectativas personales lo lograrán llevar.

Una claridad se hace al respecto. El centro de recursos del Programa de Lengua Extranjera cuenta con materiales desde textos básicos de gramática, pasando por el material auténtico para la inmersión del estudiante en usos reales de la lengua objetivo, fichas de autoacceso principalmente en relación con el uso de estructuras gramaticales, vocabulario y expresiones familiares, clubes conversacionales para finalmente estar dotado de materiales autosuficientes de práctica y aprendizaje de un idioma, atendiendo a sus cuatro habilidades, dispuestos todos en función del aprendizaje autónomo.

Por su parte, la labor independiente sugiere en sí una iniciativa personal, una participación activa, voluntaria y autónoma del aprendiz semejante en varios aspectos a la actividad autodirigida. “Se entiende por aprendizaje autodirigido el que se orienta hacia un objetivo establecido y sostenido por el propio aprendiz, que es capaz de planificar, desarrollar y regular sus propios procesos de aprendizaje... utilizando para ello los recursos más adecuados a su alcance” (Candy, 1991, pág. 22). Sin embargo, en nuestro contexto de estudio la labor independiente varía según las situaciones precedentes; principalmente cuando hay un contenido de obligatoriedad en el cumplimiento del componente autónomo. Adicionalmente, en ocasiones los objetivos son dictados por el profesor y asumidos como propios por el aprendiz, en otros casos, son los mismos estudiantes quienes identificando sus debilidades deciden emprender un plan de apoyo con ayuda de monitores y profesores; un último grupo de ellos, elige deliberadamente las actividades que a primera vista cumplen con las expectativas básicas que llevan en mente y que reflejan la forma de entender la labor independiente. Dadas estas circunstancias, es difícil delimitar en qué momento la labor independiente se convierte en trabajo autodirigido o encuentra el máximo nivel en el trabajo autónomo.

Básicamente el trabajo realizado por los estudiantes del Programa de Lengua Extranjera en el Centro de Recursos del Programa se supedita a las condiciones en que se produzca, entre los polos de una actividad preparada ,poco significativa y con sentido de obligatoriedad, con la intermediación de tecnologías digitales o medios impresos; versus la capacidad llevada a la acción por medio de la participación intencionada y activa del sujeto, en ejercicio de su autonomía, como la capacidad de tomar control de su propio aprendizaje; o de una forma menos elaborada, un modo particular de dirigir por sí solo su aprendizaje, más conocido con el término de autodireccionamiento y que no constituye necesariamente las cualidades de aprendizaje autónomo (Benson, 2001). Es el ideal desde los principios del Programa y del sentir de los maestros transmitir a la comunidad el valor inigualable de la labor independiente, cual valiosa oportunidad del estudiante en administrar y gestionar el aprendizaje de una lengua. Ejercitar la capacidad de autodireccionamiento que puede ser encaminada e inducida en la marcha, en el transcurso de una labor independiente, y hacerla trascender de los dominios de una asignatura, de una institución, convertida en trabajo autónomo en toda la extensión del término. Como respuesta a esta demanda, el proyecto adopta los direccionamientos hechos por Tassinari (2011). En su modelo dinámico para el aprendizaje autónomo en lenguas, ofrece como producto una serie de descriptores, adoptados por el proyecto como enunciados de guía para los estudiantes, incrustados al finalizar cada secuencia en una serie llamada Automania, en aras de satisfacer esta necesidad de introducirlos progresivamente en el campo del aprendizaje autónomo.

Por otro lado, continuando con la descripción de los centros de recursos con base en la teoría, en palabras de Sturtridge (1992) las mediatecas o centros de autoacceso se dividen en cinco categorías, en función del papel que juegan en el entorno institucional:

Centro de instrucción, centro de práctica, centro para el desarrollo de habilidades, centro de aprendizaje y por último, centro de aprendizaje del desarrollo de la autonomía. Este último es el más cercano al propósito que encierra el camino del aprender a aprender y la autonomía como una capacidad (Holec, 1987), una finalidad fundamental más, en un lugar dispuesto apropiadamente para la consecución de este objetivo.

En concordancia con el tipo de actividades, materiales, recursos tecnológicos y propósitos propios del Centro de Recursos del PLE, se aproxima ampliamente a la descripción de un centro de recursos de autoaprendizaje (*self-access centre*). Para algunos autores los centros de recursos de autoaprendizaje son una forma de ver los materiales que han sido acondicionados para que los estudiantes puedan hacer uso de ellos en la elaboración individual de una tarea (Sheerin, 1991). Sin embargo, retomando las líneas escritas en los párrafos introductorios de esta sección, la idea del centro de recursos es comparable al término de ambiente para el aprendizaje compuesto por profesores, recursos y sistemas de armonización de todos ellos, construyendo un ambiente único, con el rol activo del estudiante en interacción particular con los recursos (Gardner & Miller, 1999).

De acuerdo con Sturtridge (1997), gran conocedor del tema como consultor experimentado en varios proyectos sobre centros de autoacceso a lo largo del mundo, sobresalen un número de factores que contribuyen al éxito o al fracaso en la adopción de estos lugares como fuente principal de actividad independiente. Se enlistan a continuación con el fin de contrastarlos y reflexionar al respecto en un futuro cercano y a pesar de no ser este el objetivo principal del trabajo. Los factores claves comprenden los siguientes ámbitos: La dirección del centro de recursos, las facilidades que presta el centro, la capacitación del personal y el desarrollo,

entrenamiento y progreso del aprendiz, la cultura y perfil del alumno y materiales. Enseguida la ampliación de cada ítem.

1. Se consideran claves la dirección del centro, en cuanto a la participación de directores y profesores en la planeación e implementación del centro; además de la integración de las actividades del centro en el currículo y en los cronogramas de los maestros, y el involucramiento de los estudiantes en la planeación y dirección del lugar, siendo conscientes, en adición, de sus funciones y de su rol en el currículo.

2. Las facilidades en cuanto a locaciones, accesibilidad, recursos actualizados, dispuestos apropiadamente para su uso, con sistemas de búsqueda que promuevan el desarrollo de la autonomía.

3. El desarrollo y el entrenamiento del personal encargado, acompañado por un conocimiento de sus funciones y del rol en el currículo, de la mano con programas de desarrollo en curso para impulsar el mejoramiento del centro que cubran los roles de estudiantes y profesores en el aprendizaje independiente. Comprende igualmente un mecanismo adecuado de retroalimentación sobre los comentarios y propuestas del personal, con la conexión de este con la actividad investigativa sobre su funcionamiento.

4. El desarrollo y entrenamiento constante de los visitantes frecuentes del centro, con el objetivo de llevar sus funciones más allá del simple uso operativo, que respondan a los asuntos concernientes al aprendizaje autónomo.

5. La cultura del aprendiz refiriéndose a la adaptación del centro a los diferentes estilos, fortalezas y debilidades de los visitantes.

6. Finalmente, los materiales deben cumplir con la adaptación óptima para el autoacceso y, la capacidad para responder tanto a habilidades y desarrollo comunicativo como al desarrollo de habilidades propias del aprendizaje autónomo. Contemplado en el currículo, los materiales deben ser apropiados para cumplir las funciones correspondientes al autoacceso. Para terminar, la forma de exhibir y la cantidad de material están en pro de la facilidad en la exploración y la práctica de la elección en el estudiante.

Complementariamente, existe conciencia sobre la dificultad de encontrar materiales perfectamente adaptados para lograr una actividad independiente exitosa, más sí se encuentran a disposición una serie de requisitos generales y particulares que el material idealmente debe reunir. Dickinson (1987) habla de factores generales como el interés, la variedad y la claridad, etc.; y unos particulares, mencionado los más relevantes a nuestro parecer, cuentan el establecimiento claro de los objetivos a alcanzar en la actividad, instrucciones de aprendizaje, lenguaje significativo de entrada, flexibilidad de los materiales, consejos para el aprendizaje de la lengua objetivo, retroalimentación y exámenes, acompañamiento considerando historial y progreso, materiales de referencia, factores motivacionales y demás. Los anteriores rasgos serán útiles para confrontar los materiales existentes en el Centro de Recursos, en la selección y propuesta que se pretende hacer por medio de las rutas de trabajo, con el objetivo de ampliar el conjunto de posibilidades, escogidas cuidadosamente, con las que los estudiantes cuenten a la hora de abordar independientemente el idioma.

Es preciso resaltar, que la efectividad de esta propuesta enfatiza en el entrenamiento y desenvolvimiento del aprendiz en el área de práctica, acondicionada según la labor a realizar, en concordancia con la interacción mencionada en repetidas ocasiones a lo largo del presente apartado. Asimismo, el contenido pedagógico y las consideraciones que de este tipo se hagan

sobre las experiencias educativas en el espacio de un centro de recursos se ubican por encima del acondicionamiento tecnológico de gran inversión económica, o de la implementación de últimas tecnologías; hecha esta afirmación con base en la falta de evidencia investigativa que según Benson (2001) existe “a propósito de una inversión elevada y la obtención de mejores resultados en el aprendizaje de una lengua o en la promoción del trabajo autónomo” (pág. 119). Los referentes conceptuales hacen parte de uno de los enfoques dirigido hacia la inclusión de la autonomía en el aprendizaje de una lengua, basado en los recursos; sin embargo en el momento que se ha hecho mención del estudiante y su aprender a aprender evidencia la cohabitación con el enfoque centrado en el estudiante, quien fue definido en apartados anteriores como activo.

En retrospectiva, analizar el desempeño y las dinámicas promovidas por el centro de recursos del Programa de Lengua Extranjera, a luz de los factores claves comentados, entrevé varias fallas, según la experiencia del investigador y apoyada en informes, no disponibles para la publicación, sobre la percepción de los estudiantes del componente autónomo desarrollado en el Centro de Recursos; por ejemplo, la inclusión explícita de las actividades del centro en los cronogramas de los docentes o en la participación frecuente de estudiantes, profesores y personal encargado en la creación de actividades, punto que viene mejorando en los últimos meses. También la accesibilidad y capacidad de atención, en respuesta a las diferentes clases de visitas del aprendiz inexperto en cuestiones de aprendizaje independiente, autodirigido o autónomo. O acerca de planes de mejoramiento, de público conocimiento, en respuesta a las sugerencias y la evaluación de la actividad transcurrida en el lugar. En definitiva no es prudente ni coherente con los objetivos del trabajo hacer aseveraciones en esta etapa, se posterga la reflexión hasta el momento en que los instrumentos de recolección de datos y procesos metodológicos de análisis cumplan con su objetivo de soportar con evidencia la investigación.

Hasta este punto, hemos transitado diferentes latitudes conceptuales con la intención de referenciar y construir una armazón teórica firme, con los constructos fundamentales para el estudio; en primer lugar, apareció el aprendizaje desde las perspectivas de la Psicología Genética piagetiana, desentrañando el fenómeno interno del sujeto y su actividad mental en constante transformación e interacción con el entorno, determinados por periodos escalonados de maduración cognitiva.

Posteriormente, analizamos las el modelo del aprendizaje surgido de la teoría del procesamiento de la información introducido por Atkinson y Shiffrin (1968), y más tarde convertido en modelo por Robert Gagné (1975) para la instrucción en forma de condiciones básica para el aprendizaje, momento en el cual sobresalieron las fases y los procesos del aprendizaje, de importancia capital para la instrucción, en concordancia con los productos o resultados que se prefieran abordar.

Enseguida, nos encaminamos a entender el aprendizaje de una lengua en términos del Aprendizaje Significativo, considerando el proceso de Asimilación y los preceptos fundamentales de lo que aprender significativamente, fuera cual fuera la información, implica.

Más adelante, describimos el mundo de las herramientas tecnológicas, parte del mundo compartido por aquella seleccionada en el proyecto, más las dinámicas y relaciones entre los componentes del triángulo interactivo de origen constructivista, profesor, estudiante y contenidos, mediados por el instrumento tecnológico.

En el último apartado, se expusieron las características de distinción para la labor independiente junto con los tipos de centros y factores determinantes, hacia el éxito de las actividades de aprendizaje, de corte independiente, que se llevan a cabo dentro de él. Igualmente,

se agregaron elementos esenciales en el diseño de material dispuesto para la labor independiente, parámetros muy útiles para la selección de contenidos y elaboración de actividades que conformarán las rutas de trabajo en la plataforma Moodle.

A lo largo de todo este recorrido se intentó ejemplificar y contextualizar la teoría, con el ánimo de resignificarla en cada momento, en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, la labor independiente con la mediación de una herramienta tecnológica.

2.7. Estado del Arte

Se escogieron investigaciones recientes (desde 2010) en la Facultad de Ciencias Humanas en el Programa de Filología e Idiomas ya que existen un gran número de investigaciones basadas en el Programa de Lengua Extranjera como resultado de las prácticas hechas por los estudiantes a nivel de pregrado de Filología en el desarrollo de sus monitorías y tutorías en el Centro de Recursos del PLE. En adición, se encontraron otro tipo de investigaciones acerca de la implementación de las TIC en el aprendizaje de una lengua extranjera que por supuesto comparten el mismo contexto institucional de los estudiantes de la Universidad.

Por su parte los resultados y los aportes que cada estudio ha hecho en su momento aportan ideas y van de la mano con la intención principal del proyecto en curso, dinamizar y enriquecer la labor independiente del Programa.

En general, el estudio de la implementación de rutas de trabajo en el campo del aprendizaje de una Lengua Extranjera en el Programa de Lengua Extranjera no ha sido tratado hasta el momento para el Programa de Lengua Extranjera. Sin embargo, en la siguiente

exposición se encontrarán temas principales, similares y en dirección hacia la inclusión de otros medios tecnológicos en ambientes virtuales para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Es recurrente encontrar en los estudios dirigidos hacia el aprendizaje de una Lengua Extranjera y la incorporación de nuevas tecnologías, el enfoque específico de una habilidad comunicativa en particular (escritura, lectura, escucha y habla) de la mano con actividades que promueven el desarrollo de la labor independiente contando con los componentes característicos adicionales tales como la interacción, el dinamismo y la innovación, a los que las nuevas tecnologías le apuestan.

Entre las tecnologías implementadas se encuentran el *SMS* o mensaje de texto en la clase de escritura, *podcast* o emisiones multimedia en el desarrollo de las habilidades de habla y escucha, Twitter como una herramienta extra clase en el aprendizaje de vocabulario en una institución educativa de secundaria, páginas web con el fin de reforzar el componente gramatical, comunidades virtuales o “metaversos” contribuyendo al desarrollo de competencias comunicativas, o simplemente la utilización del internet o plataformas como la adoptada por el proyecto, Moodle, como fuente de experiencias auténticas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El fenómeno de la adopción de alguna TIC en el aprendizaje de idiomas es evidente y los resultados en su implementación para cualquiera de los fines planteados han sido alentadores y prometedores. El principio de la motivación y el gusto por las tecnologías en boga, según muestran los estudios, ha logrado centrar la atención del aprendiz en descubrir nuevos caminos fuera del aula de clase y de los procesos pedagógicos formales, superados a varias limitantes temporo-espaciales a las que las instituciones educativas se dedican a suplir. Claramente la forma

de interactuar del mundo y el acceso a contenidos educativos ha enfrentado un cambio importante del que la escuela también ha de valerse.

Se detectó en un gran porcentaje de las investigaciones la utilización explícita de estrategias de aprendizaje con el propósito de guiar al aprendiz en su proceso independiente en medios virtuales y dejando entrever los principios y los primeros ejercicios en la práctica misma de un autodireccionamiento. Efectivamente varios de ellos apuntan hacia la autonomía en el aprendizaje sin embargo, y según los alcances y la continuidad de cada estudio, estos sólo alcanzan un punto bajo, en contraposición a la complejidad y cantidad de exigencias que requiere el rol de un verdadero aprendiz autónomo, o el ejercicio de la autonomía en toda la extensión del concepto.

En una segunda etapa, se revisaron bases de datos electrónicas como EBSCO, JSTOR, PROQUEST y Google académico. La búsqueda se realizó en relación con la utilización de otros espacios virtuales como las redes sociales con usos pedagógicos, la presencia de estos medios en centros de recursos o de autoacceso, el aprendizaje autónomo en centros de recursos y por otros medios virtuales.

Se expondrá primeramente los estudios concernientes a los centros de recursos o de autoacceso y las experiencias relacionadas a estos en universidades latinoamericanas. Lo anterior con el propósito de recolectar hallazgos que puedan evidenciar las fortalezas o debilidades que dichos estudios han arrojado en las diversas experiencias al interior de los centros, y poder ser estas utilizadas como materia prima en la construcción y desarrollo de las rutas de trabajo en la plataforma Moodle.

En un estudio realizado en la Universidad Veracruzana hecho por Arciga, Huerta, Torres & Vera, (2010) para la evaluación de los recursos tecnológicos como medio para disminuir la tasa de deserción de estudiantes autónomos en el CADI (centro de autoacceso para idiomas) se encontró que finalmente no hay incidencia de los recursos tecnológicos en la deserción de los estudiantes autónomos; sin embargo y según algunas entrevistas hechas a las asesoras del CADI sugieren que el problema de la deserción más bien radica en la dependencia que el estudiante tiene frente a las indicaciones del profesor, en consecuencia, le es difícil emprender una actividad autónoma por sí solo. En adición, en el aparte de sugerencias del estudio, se aconseja utilizar estrategias de aprendizaje para orientar la labor autónoma, los estilos de aprendizaje y capacidades particulares, en torno a la búsqueda de motivación y confianza. Particularmente, y con base en las propuestas de Moreneo (citado por Arciga, Huerta, Torres & Vera, 2010) se insiste en la elaboración de un “plan de estudios” o bitácora de trabajo, con la cual el estudiante organice el tiempo disponible y los recursos, además de una guía a seguir para el autoaprendizaje, una etapa de revisión de los avances con intenciones de mejorar las situaciones de dificultad, para finalmente proponer una de autoevaluación de los logros obtenidos. Las propuestas puntuales se centran en la creación de una guía electrónica para el trabajo autónomo y el seguimiento y apoyo del proceso del estudiante.

Continuando con este recorrido, un segundo estudio se centra en la creación de una propuesta curricular para el centro de autoacceso en la Universidad de Yucatán, México (Muñoz, 2010). La metodología se basa en la creación de productos educativos en un tipo de investigación es conocida como Research and Development. En primer lugar, entre los aportes para esta investigación, se enumeran una serie de estudios relacionados con el aprendizaje autónomo en México, cuyos resultados fueron insatisfactorios al evaluar el nivel de autonomía de los

estudiantes, junto con la dificultad para la organización del tiempo, obtención y aprovechamiento de los materiales y disciplina al estudiar autónomamente. De la misma manera la investigadora agrega otros estudios de otros países en el espacio del centro de auto acceso realizados por Gardner y Miller, y Susan Sheerin (citados por Muñoz, 2010), entre los que se encuentra principalmente una mejor actitud por parte de los aprendientes en contraste con la de sus maestros, quienes según Sheerin (citada por Muñoz, 2010), les cuesta abandonar su rol dominante para delegarle responsabilidades del procesos de aprendizaje al aprendiz.

Asimismo, agrega dos interesantes estudios. El primero, llevado a cabo en la Universidad de Hong Kong, acerca de la resistencia de los estudiantes y maestros frente a la modalidad de auto acceso. Las causas principales de los estudiantes se centran en la falta de confianza en sí mismos y desconocimiento de los procedimientos para involucrarse en un proceso de autoaprendizaje. En ese sentido la investigadora sugiere concientizar al estudiante de la importancia y utilidad del aprendizaje autónomo y del entrenamiento que tanto enseñantes como aprendices requieren sobre todo en las primeras etapas del proceso. La apuesta del siguiente estudio, fue la implementación de un programa de entrenamiento de 14 semanas, dirigido a estudiantes con poca disponibilidad de tiempo con el objetivo de apoyarlos en el aprendizaje de idiomas autodirigido y paralelamente, en el desarrollo de la autonomía. Como resultado hubo gran aceptación del programa por parte de los participantes, al igual que el cumplimiento de los objetivos relativos al aprendizaje de la lengua y la incorporación de la autonomía en el estudiante. Al finalizar el estudio se recomienda una carga total de 42 horas de trabajo para su aplicación, divididas en dos etapas preparación, una para el aprendizaje y otra hacia el desarrollo de habilidades para el auto acceso. En adición se recomienda hacer grupos de trabajo entre los

estudiantes y la necesidad de capacitación del personal encargado en áreas como de asesoría (advising), tutoría (counseling) y desde luego en metodología de enseñanza en lenguas.

Para dar cierre a los estudios concernientes a las experiencias alrededor de los centros de recursos o considerados por otros como centros de autoacceso, se presenta el último estudio de tipo descriptivo, realizado nuevamente en el espacio de la Universidad Veracruzana. La intención del estudio es la de identificar la percepción de los estudiantes frente al centro de autoacceso. Antes de ofrecer los hallazgos y las conclusiones, los investigadores fundamentan y resaltan el papel de las nuevas tecnologías en la educación como elemento esencial en las prácticas de los centros de autoacceso, para luego enumeran una serie de ventajas y propiedades de ellas; aseguran también que la falta de conocimiento sobre sus limitaciones y puntos en contra las convierte en desafíos y tema de investigación con el fin de poder aprovecharlas al máximo. Según los autores (Narváez O., Ponce Z. & Narez X, 2010) citando a Ogalde, el maestro debe conocer los diferentes tipos de tecnologías que va a implementar y sus utilidades, como por ejemplo las imágenes para la explicación de estructuras y partes, y la reflexión e interiorización del conocimiento que exige atención y concentración a través del audio (pág. 4).

Adicionalmente, los autores hacen énfasis en que las dinámicas que se producen en un centro de autoacceso y la autonomía en el ambiente universitario facilitan la enseñanza centrada en el estudiante, lo que trae consigo la oportunidad de aprender activamente, situaciones variadas de motivación y consideración de los ritmos de aprendizaje; aún más, propenden por la apropiación de habilidades hacia el autoaprendizaje, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, procesos altamente justipreciados en la educación superior para el siglo XXI.

A pesar de ser una investigación de cortos alcances, entre sus hallazgos se encuentran dos aportes que según el parecer del investigador, traen una idea no tan apartada de la percepción de la población universitaria a nivel de pregrado, que en algún momento se acerque a la población objetivo. La función del centro de autoacceso no sobrepasa los límites de un lugar que proporciona material didáctico para el aprendizaje de un idioma. Sumado a lo anterior y con base de nuevo en las percepciones de los usuarios, se hace evidente la falta de motivación por asistir al centro por voluntad propia, resultado que hace pensar a los investigadores en una carencia de mentalidad y formación para el aprendizaje autónomo. Únicamente se reportan contados casos en los cuales la asistencia al lugar en cuestión se considera útil y peor aún, cuando se reportan algunos usos indebidos del internet en donde simplemente se asiste para completar el tiempo exigido por el maestro.

Particularmente en la implementación de las rutas de trabajo diseñadas bajo fundamentos pedagógicos, en comparación con la labor independiente desarrollada en centros de auto acceso, la evidencia, un poco limitada, muestra resultados satisfactorios en términos de interacción, información oportuna sobre actividades organizadas en el lugar, participación más frecuente en las actividades, satisfacción en la atención y los servicios. Paralelamente, se ponen en consideración, aspectos como la operatividad de la plataforma, frecuencia de la actualización, tipos de contenidos, alcances, limitaciones y recomendaciones que serán contempladas en la elaboración y puesta en marcha de las rutas.

A pesar de lo anterior y para dar fin al recorrido a través de los trabajos analizados, cabe resaltar el papel fundamental que cumplen las tecnologías aplicadas en los estudios ya que son el abrebocas, la bienvenida, la invitación al aprendizaje inducido en principio, pero con la oportunidad de descubrir y construir un propio camino. Para tal efecto, en varios casos se ha

dirigido al estudiante a reconocer y conocer su manera particular de aprender para lo cual el uso de otro tipo de estrategias como las cognitivas y las metacognitivas integradas a la dinámica de la clase y dirigidas por el maestro que apuntan al fomento y al despertar de la capacidad de autorregulación que se dice cada aprendiz posee.

El aprender a aprender marca una tendencia en el aprendizaje de lenguas en los estudios actuales, acción que debe comenzar por el aprender cómo aprendo, pregunta de tipo metacognitivo; respondiendo coherentemente a la demanda de una educación que propende por la individualización en la enseñanza, en la delimitación de perfiles de los aprendices y en la participación de ellos en su construcción y reconstrucción cíclica. El proyecto logra cubrir este aspecto gracias a las mencionadas actividades de reflexión, de descubrimiento e indagación, aplicadas al finalizar cada ruta con el segmento encomendado para tan difícil tarea.

2.8 Hipótesis

La implementación de rutas de trabajo diseñadas pedagógicamente, según la teoría de Robert Gagné, para la plataforma Moodle, mejora el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; en el desarrollo del componente autónomo (labor independiente), en cursos presenciales de nivel III de la Universidad Nacional de Colombia.

2.9 Objetivo General

Establecer en qué medida la implementación de rutas de trabajo diseñadas pedagógicamente, según la teoría de Robert Gagné, para la plataforma Moodle, mejora el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; en el desarrollo del componente autónomo

(labor independiente), en cursos presenciales de nivel III de la Universidad Nacional de Colombia.

2.9.1 Objetivos Específicos

- Diseñar pedagógicamente las rutas de trabajo para la plataforma Moodle siguiendo los principios de la teoría de Robert Gagné.
- Implementar las rutas de trabajo diseñadas pedagógicamente, en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en el desarrollo del componente autónomo, en cursos presenciales de nivel III.
- Comparar la efectividad del aprendizaje logrado con las rutas de trabajo diseñadas pedagógicamente para la plataforma Moodle, con el aprendizaje obtenido mediante otras estrategias pedagógicas.

2.10. Metodología de Investigación

La investigación es de tipo mixto, de diseño cuasi experimental.

Como primera medida se solicitó el permiso y el apoyo de la Coordinación del PLE (Programa de Lengua Extranjera) para la realización del presente estudio. Hacia el final del segundo mes de actividades académicas, mes en donde la deserción desciende, se llevó a cabo la primera parte del cuasi experimento.

Para el cuasi experimento, se seleccionaron dos clases de nivel III y 20 estudiantes por clase perteneciente a la modalidad presencial del Programa con una intensidad horaria de 4 horas semanales durante un semestre académico. El número de estudiantes para el cuasi experimento variará al final ya que depende de la deserción que se suele dar en todas las asignaturas, mas el

número de los tres grupos se tratará de igualar a un número de 7. De los cerca de 40 estudiantes de las dos clases se harán 3 grupos de más de 10 personas.

Los grupos se igualan en algunas variables de trabajo; todos pertenecen al nivel III, la gran mayoría de ellos han sido clasificados por un examen aplicado por la Universidad Nacional de Colombia, otros han cursado el nivel inmediatamente anterior, el Nivel II, o en un porcentaje muy mínimo están repitiendo el nivel en cuestión. En relación a la metodología general que se lleva a cabo los días lunes y miércoles para un grupo, y para el otro, los días martes y jueves, en el horario de las 16 a las 20 horas. Las edades de los participantes oscilan entre los 17 y los 22 años. El tiempo propuesto para el componente independiente es de 20 horas, con la asignación de un porcentaje particular (10%) del ponderado final de la asignatura, al completar las horas asignadas.

Así pues, las variables de control que se aseguraron para el cuasi experimento son: tiempo de trabajo cercano a 20 horas, nivel al que pertenecen los estudiantes, III nivel según las causas expuestas anteriormente, el rango de edad entre los 17 y los 22 años y finalmente el horario de clase, de las 16 a las 18 horas.

Por su parte, las variables experimentales comprenden: la asesoría del maestro que se simbolizará como X, las rutas de trabajo diseñadas en la plataforma *Moodle* con el símbolo Y, y el trabajo autónomo o labor independiente diferente a las rutas o forma tradicional, con el símbolo XX.

De esta manera los tres grupos se graficarán así:

Grupo A Experimental: X+Y (Asesoría del maestro + Rutas pedagógicas en Moodle)

Grupo B Control: X+XX (Asesoría del maestro + Trabajo independiente)

Grupo C Experimental: Y (Rutas pedagógicas en Moodle)

En un primer momento se llevó a cabo una evaluación inicial de conocimiento del inglés con el fin de marcar un punto de partida de las habilidades trabajadas, lectura y escucha, para ambas clases a través de *Testpodium*, <http://www.testpodium.com>, un sitio web confiable para la realización de pruebas de clasificación según escalas internacionales. El test comprende, en su composición total, las habilidades de lectura y escucha, habilidades centrales de este proyecto, junto con gramática, comunicación y vocabulario para complementar su alcance.

Para la evaluación del nivel de autonomía en relación con el desarrollo de labor independiente se tomó como base el modelo con descriptores, de evaluación de la autonomía del estudiante en forma de lista de control o *checklist* propuesto por Tassinari (2011) para el centro de recursos de la Freie Universität Berlin.

Se escogió como evaluación ampliada de la lista de control de una de las categorías, llamada *Structuring my Knowledge* del modelo dinámico, que comprende la totalidad de componentes (*Getting started*, *Self-assessment guidelines*, *Motivating myself*, *Dealing with my feelings*, *Planning*, *Choosing materials and methods*, *Completing tasks*, *Monitoring*, *Evaluating*, *Cooperating* y *Managing my own learning*), la cual evalúa de forma general los elementos constitutivos del modelo de aprendizaje autónomo por medio de descriptores, redactados en forma de *Can do Statements*, permitiendo así visualizar de forma general el estado inicial del nivel de aprendizaje autónomo en lenguas del estudiante. Para obtener un resultado total numérico de la evaluación, se asignaron porcentajes a cada respuesta. Así pues, al responder *I can do this/ I know about this*, recibiría el 100% del puntaje asignado para cada pregunta que es de 3.33. De contestar *I don't know about this but I want to know*, recibiría el 50% del total del

valor de la pregunta; para finalmente asignar un valor de 0% al responder *This isn't important for me*.

El examen se realizó en la plataforma Moodle sobre una puntuación máxima de 100 puntos para un total de 30 preguntas. No obstante, el investigador conoce las deficiencias y dificultades que el modelo adoptado como cualquier modelo presentan al intentar cuantificar un concepto tan amplio y complejo como la autonomía. (**Anexo 1**)

Volviendo al cuasi experimento, los grupos experimentales A y C eligieron la habilidad en particular, lectura o escucha, según la puntuación del examen como se explicará más adelante. El grupo B, en cambio, escogió la habilidad o habilidades que decida trabajar, entre las que se encuentran lectura, escucha, escritura, expresión oral, pronunciación, vocabulario y gramática, al igual que el material o las formas en que él decida desarrollar su labor independiente.

Inicialmente se explicó a los estudiantes el objetivo de la investigación y la diferencia entre los elementos con los cuales los grupos cuentan para la puesta en marcha del cuasi experimento, con el fin de mantener las condiciones iniciales de cada grupo y su colaboración.

En relación con el tipo de asesoría que se impartió a los grupos, se hace referencia a la guía del maestro en situaciones de dificultad, al seguimiento y recolección de tareas asignadas en la plataforma en fechas determinadas, y a la retroalimentación semanal que se hizo de dichas tareas. El maestro tuvo, además de su conocimiento, el soporte del grupo de estudiantes del Centro de Recursos del Programa de Lengua Extranjera. Se hace claridad en que el grupo C será el único en no recibir asesoría por parte del maestro para ver a qué punto las rutas de trabajo posibilitan el desarrollo de la labor independiente, sin recurrir al maestro. Sin embargo, algunos de los productos de las tareas asignadas podrán eventualmente ser direccionadas, revisadas y/o

retroalimentadas por un monitor del centro de recursos, dado el tipo de tarea, como escritura, la cual requiere la revisión de una persona conocedora de los diferentes componentes de la tarea. Ya al finalizar el periodo de prueba con las rutas pedagógicas, el profesor recolectó los productos que no habían sido retroalimentados ni calificados automáticamente por la plataforma.

El investigador debió diseñar, según las orientaciones de los tutores, el asesoramiento de un especialista en la plataforma Moodle y con base en los referentes teóricos, las secuencias o módulos en que se presentarán las rutas de trabajo para los estudiantes de los grupos experimentales A y C que desarrollarán la labor independiente por este medio. Cada estudiante recorrerá las rutas según la puntuación obtenida en el examen de entrada sobre conocimiento del inglés y de acuerdo con la habilidad que decida reforzar.

El nivel de desempeño ideal que los estudiantes del Programa de nivel III, es el nivel A2, sin embargo, dada la extensión de la escala y como se evidenció en el examen de entrada de inglés, existieron casos de puntajes bajos en los que los estudiantes requerirían más apoyo y seguimiento del maestro y del grupo de apoyo del Centro de Recursos. Es así como, en caso de recibir una puntuación menor o igual al 50%, menor a 20 puntos en la nota final en el examen de conocimiento del inglés se seguirá la ruta diseñada para el nivel A2 en la habilidad escogida a su parecer, con una mayor intervención y cuidadoso seguimiento si la situación lo requiere. El resto de ellos serán clasificados en los grupos restantes, tomando los puntajes más altos para realizar su trabajo independiente libremente, y el grupo de resultados promedio, en el grupo de las rutas sin acompañamiento del docente, cada grupo siguiendo las pautas para el cuasi experimento.

Las dos habilidades escogidas (escucha y lectura) han seguido un criterio simple de selección; primero, ser las dos habilidades en que los estudiantes presentan mayor dificultad y

segundo, ser las dos habilidades con material disponible y adaptable para una plataforma virtual como Moodle versión 2.8. En ambas habilidades (escucha y lectura) se explicita el descriptor general con el objetivo de contextualizar e informar al estudiante sobre el estándar de referencia en el que debe encontrarse. Los *Can do Statements* son descriptores trazados por el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL), en consideración a las habilidades lingüísticas según el nivel en que se encuentre, que para el caso es A2, nivel que se cree puede ser reforzado por las rutas pedagógicas de trabajo independiente.

En total serán dos grandes rutas (lectura y escucha) de 9 a 10 secuencias, con tiempo total aproximado de 20 horas de trabajo, con el fin de atender a los estudiantes que oscilan entre el nivel A2 o próximo, según el MCERL en las dos habilidades propuestas. Se contempla la posibilidad de, en un futuro próximo, poder crear una ruta muy básica de nivel A1 y una posterior hacia A2+ con el fin de poder atender a la totalidad de los diferentes niveles presentes en los estudiantes. Adicionalmente, los temas seleccionados para cada actividad en las rutas corresponden a los contenidos programáticos del Programa de Lengua Extranjera para nivel III.

Las rutas han sido diseñadas pedagógicamente siguiendo los principios básicos para la instrucción y la enseñanza de Robert Gagné (1975), considerando fases internas del aprendizaje con los correspondientes eventos atendidos en la instrucción. (**Anexo 2**). Cada ruta contiene en su encabezado la habilidad a trabajar junto con el nivel según el MCERL, el descriptor o *Can do Statement* general de la habilidad a trabajar, el nombre de la actividad acompañada por el tiempo estimado de cada segmento. Posteriormente, se presentan las instrucciones y actividades con un orden lógico cubriendo todas las fases por medio de una actividad adaptada, utilizando la plataforma Moodle 2.8 como medio.

Al finalizar cada secuencia, se incluirán pequeños segmentos para el encuentro y la iniciación en el trabajo autónomo (labor independiente), con base en las diferentes esferas o categorías utilizadas por el modelo dinámico Tassinari (2012) en la búsqueda del aprendiz independiente. El modelo promulga la interacción de cuatro grandes dimensiones (dimensión orientadora de la acción, dimensión cognitiva y metacognitiva, dimensión afectiva y motivacional, y con una última dimensión social considerada en la puesta en marcha de todas las anteriores) desde donde se desprenden las diferentes esferas, que son expresadas por medio de descriptores a manera de *Can do statements*.

La pretensión de los pequeños segmentos hacia la labor independiente es hacer transitar al estudiante, desprovisto o sin conciencia en ocasiones, de herramientas y direccionamientos básicos en el campo del trabajo autónomo (labor independiente), a través de pequeños cuestionamientos, diálogos y/o actividades que promuevan la reflexión sobre este conjunto habilidades, competencias, acciones y decisiones que un futuro aprendiz autónomo debe adoptar si se aventura a trazar su propia ruta.

Por su parte, las rutas y módulos de trabajo no son más que espacios simulados y preparados de un tiempo determinado, con abre bocas e invitaciones a despertar el interés de los estudiantes e incluir, en situaciones similares futuras, el entramado de posibilidades resultado del recorrido corto por un camino largo hacia el aprendizaje autónomo, dar un primer gran paso hacia la construcción del perfil del aprendiz autodirigido.

De vuelta al cuasi experimento, el periodo de prueba de las rutas comprenderá dos meses. Al culminar, se llevará acabo la presentación de las mismas dos pruebas de conocimiento del

inglés y de trabajo autónomo (pre y pos test) con el objetivo de comparar el nivel alcanzado después del cuasi experimento, según las condiciones particulares de cada grupo.

Siguiendo la simbología adoptada por los cuasi experimentos se graficaría así la totalidad de él:

O ₁	X ₁	O ₂
O ₂	--	O ₂
O ₃	X ₂	O ₃

En donde O₁ significa la medición de los sujetos de un grupo, X el tratamiento experimental o programa con rutas de trabajo, con o sin asesoría del maestro de ahí que sea X₁ y X₂; O₂ la salida de cada grupo después del tratamiento y ---, la ausencia de tratamiento experimental.

Adicionalmente se practicaron cuestionarios de actitud acerca de las experiencias de los tres grupos, en relación con la facilidad en el acceso, el apoyo que representó el tipo de guía recibido para el aprendizaje de la habilidad escogida, conocimiento acerca de las actividades disponibles para abordar el tema asignado, el nivel de satisfacción y de motivación frente a la labor independiente durante el experimento y otros factores que pudieran encontrarse en el desarrollo de la labor independiente que no hayan sido considerados (**Anexo 3**).

Al recolectar esta valiosa información por medio del instrumento cualitativo se realizaron análisis por medio de gráficos de barras, sobre los múltiples cuestionamientos que cubrían las percepciones de las tres experiencias pedagógicas. En las preguntas abiertas, formas de socavar información cualitativa con la intención de identificar otras opiniones y motivaciones que se pudieran haber escapado a las preguntas cerradas, se llevó a cabo un agrupamiento por series de

categorías creadas por el investigador, considerando cada opinión como una pequeña unidad de sentido, para luego reunir las en grupos de opiniones similares que facilitaran el análisis. El tratamiento anterior de agrupamiento sólo pudo ser aplicado a la pregunta número 2 del cuestionario de actitudes, pues en las preguntas 15 y 17 que se abrían a la posibilidad de aportar una opción diferente a las ofrecidas, no se recibió respuesta distinta alguna.

Posteriormente, se procederá a hacer el análisis de los resultados arrojados por los instrumentos por medio del programa estadístico SPSS. Se acudirá en principio al método de análisis paramétricos y ver si se cumplen las condiciones por medio del análisis de Varianza, forma por la cual se pretende comprobar la efectividad de las rutas y el programa propuesto, de lo contrario se intentará un nuevo análisis de tipo no paramétrico. La presentación de los resultados se hará a través del gráfico conocido como caja de bigotes con el propósito de ilustrar fácilmente los resultados del análisis de datos.

El análisis elegido para este cuasi experimento fue la prueba Duncan. El análisis de Varianza a una vía se utiliza cuando se estudia una variable cuantitativa (para el caso, las notas finales de los test seleccionados (junto con los resultados que resulten interesantes analizar a profundidad convertidos a números), a partir de una serie de tratamientos (metodologías en los grupos A, B y C) aplicados a los individuos. La hipótesis básica en este análisis de Varianza consiste en observar si la Media entre los tratamientos es igual o no. Cuando se rechaza la hipótesis de que las Medias son iguales, es decir algún tratamiento genera una Media distinta a las demás, se procede a hacer comparaciones entre pares de medias, como una extensión a la prueba t ; una de las más utilizadas en el mundo estadístico es justamente la prueba Duncan, tipo de análisis escogido para el presente trabajo.

Partiendo de los resultados del trabajo, se mostrarán las evidencias, conclusiones y recomendaciones a la Coordinación del Programa con el fin de incluir las rutas de trabajo al Programa. Para la finalización de esta etapa se propone la creación de un pequeño instructivo o presentación sobre el trabajo con el fin de divulgar y replicar el conocimiento recolectado.

2.11. Cronograma

TAREA FECHA	Diseño de rutas de trabajo	Metodología	Recogida de Datos	Análisis de Datos	Redacción Informe Final	Examen de Inglés	Sustentación y otros
Ene							
Feb							
Mar	Revisión y subida de actividades en la plataforma		Puesta en marcha del cuasi experimento				
Abr							
May			Final del cuasi experimento				
Jun							
Jul							
Ago							
Sep							

3. Distribución de Responsabilidades

El grupo de colaboradores del presente trabajo está conformado por el investigador, Juan Guillermo Muñoz, principal responsable de la elaboración de la investigación, instrumentos y módulos de trabajo con secuencias pedagógicas o rutas de trabajo en la plataforma Moodle. Como asesores pedagógicos se encuentra la directora del presente trabajo, Dra. Carmen Cecilia Suárez, con el apoyo también del Dr. Luis Alberto Castro, también asesor en temas técnicos de la plataforma Moodle. En el asesoramiento sobre el programa estadístico SPSS, se encuentra el Dr. Carlos Duitama. En cuanto el grupo de apoyo para el asesoramiento pedagógico y técnico

también se cuenta con la participación de ingenieros y monitores del Centro de Recursos del Programa de Lengua Extranjera.

Un primer acercamiento se hizo con la coordinación del PLE para explicar los objetivos y actividades a realizar con el grupo de estudiantes con el que se pretende contar, más el equipo de apoyo conformado por los participantes del PLE mencionados.

3.1 Presupuesto

El proyecto requerirá de muy poca inversión económica ya que el espacio virtual utilizado, junto con el grupo de trabajo no implica costos y será facilitado por el Programa de Lengua Extranjera cuando el aval se dé. Los gastos se darán eventualmente por concepto de fotocopias e impresiones.

3.2 Trayectoria y Capacidad de Investigación

El Programa de Lengua Extranjera cuenta con poco tiempo de formación por lo tanto su trayectoria investigativa reposa en el programa anterior ALEX, que en sí componía un proyecto gigantesco a largo plazo y sobre el cual existe una gran cantidad de proyectos investigativos a nivel de pregrado y postgrado.

Por su parte el suscrito, ha trabajado como docente a nivel universitario por más de seis años y hace diez como docente de básica primaria y secundaria en el campo de las Lenguas Modernas en Colombia. A nivel de pregrado fue becario en repetidas ocasiones por desempeño alto en la carrera de Filología e Idiomas de la Universidad Libre de Colombia. La monografía de

pregrado se dirigió al uso de los medios audiovisuales en el aula de EFL (*English as a foreign language*).

Fue participante del programa Asistentes de español en Francia ofrecido por el gobierno francés dirigido a los docentes que deseen perfeccionar su nivel de lengua y cumplan con los requisitos con el fin de apoyar la clase principal de español. Es frecuente participante de simposios, seminarios, talleres y otros medios de actualización en torno a la educación colombiana, la pedagogía, la didáctica de las lenguas, derechos humanos entre otros.

Posee un nivel de competencia lingüística C1 en los idiomas francés e inglés y se encuentra laborando en las universidades Libre y Universidad Nacional de Colombia. Es candidato al título de Maestría en Docencia e Investigación Universitaria en la Universidad Sergio Arboleda.

4. Resultados e Impactos Esperados

A partir de la visión general del proyecto el resultado de la investigación se enfoca hacia la divulgación de conocimiento ya desarrollado dirigido hacia la implementación de rutas de trabajo diseñadas con fundamentos pedagógicos para la plataforma Moodle 2.8 como alternativa para el cumplimiento de la labor independiente en un espacio diferente al físico del Centro de Recursos u otros tipos tradicionales. Con esto se pretende ofrecer una alternativa confiable y dinámica para profesores y estudiantes del Programa que logre dinamizar, poner al día y fortalecer la participación de sus estudiantes en labores de tipo independiente, teniendo como base las rutas de trabajo y la participación del Centro en los procesos y metas que el Programa desea llevar a cabo.

Las expectativas sobre el proyecto fueron grandes porque uno de los objetivos para el futuro será la creación de otras rutas para cubrir otras habilidades en el nivel escogido y posteriormente dirigidas a niveles diferentes. La puesta en marcha del proyecto integrará a varios de los participantes y dependencias del Centro de Recursos y del Programa como tal generando prácticas investigativas, indagación, reflexión, trabajo en equipo que resulte productivo para toda la comunidad.

Por otra parte se espera que con la inclusión de las rutas de trabajo se llegue a impulsar, además de resaltar, la labor independiente y la investigación sobre ella, encontrando novedosas formas de participación e interacción de todos los miembros del Programa, actualizando de esta forma las prácticas llevadas a cabo en este sitio en la utilización de la plataforma Moodle, cuyo uso comienza a proliferarse enormemente en la Universidad.

5. Análisis de resultados

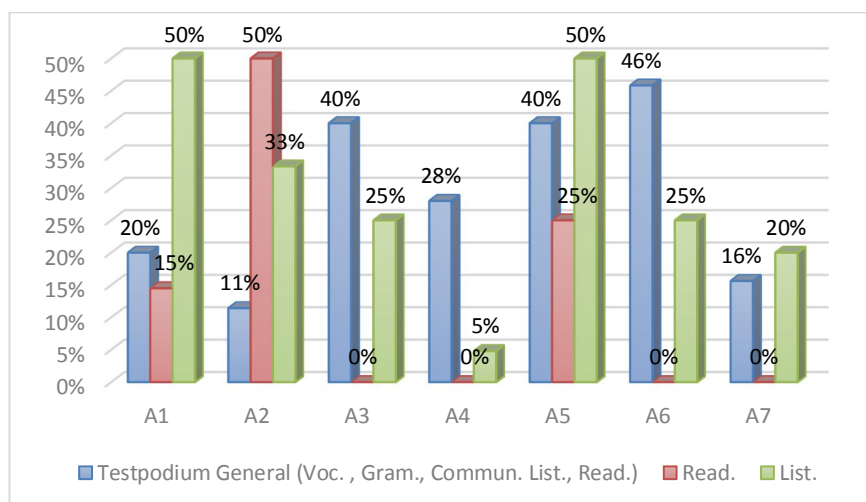
5.1 Resultados pre y post test

La aplicación de los instrumentos escogidos por la investigación en curso arrojaron los siguientes resultados.

En primer lugar, la presentación del examen Tespodium® sobre el conocimiento del inglés, tanto de entrada como de salida del cuasi-experimento ofrece una diferencia especialmente interesante para los grupos A y C, grupos con los cuales se trabajó con las rutas diseñadas pedagógicamente.

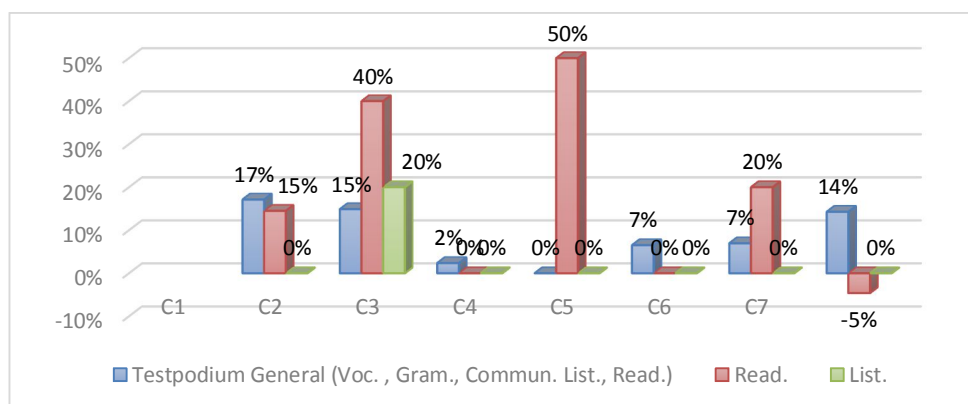
Particularmente en el grupo A, grupo con rutas y orientación del docente (Gráfica 1), todos los participantes aumentaron sus resultados del test en general, test que comprende cinco elementos (vocabulario, gramática, comunicación, escucha, y lectura), oscilando entre el 11% hasta el 46%, en su mayoría igual o por encima del 20%. De igual forma, se nota un aumento en el caso de la habilidad de Listening, en donde seis de los siete estudiantes expuestos a la

experiencia pedagógica de rutas y orientación del docente del grupo A obtuvieron un número mayor o igual al 20%. En todos los casos se mantiene una tendencia al aumento según la diferencia entre el pre-test y el pos-test, en concordancia con la habilidad elegida por cada estudiante, sea esta *Reading* o *Listening* (*lectura o escucha*).



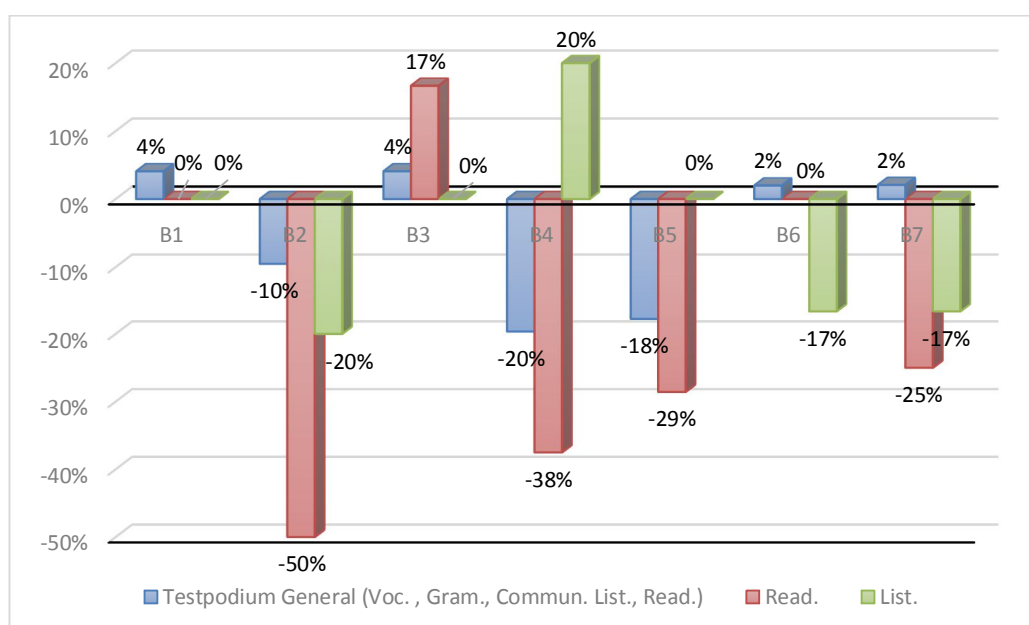
Gráfica 1. Diferencia Pre y pos test inglés. Grupo A (Rutas pedagógicas y Docente)

Por su parte, el grupo C (Gráfica 2), grupo con rutas diseñadas y sin acompañamiento del maestro, obtuvo resultados totales en el test con menor diferencia pre y pos, que en tres de los siete casos lograron puntuaciones entre el 14% y el 17%. Analizando las habilidades por separado, las diferencias fueron menos parejas en relación con el grupo A, que en la habilidad de *Reading* fluctuaron hasta el -5%, que en la mayoría de las puntuaciones van desde el 15% hasta el 50%.



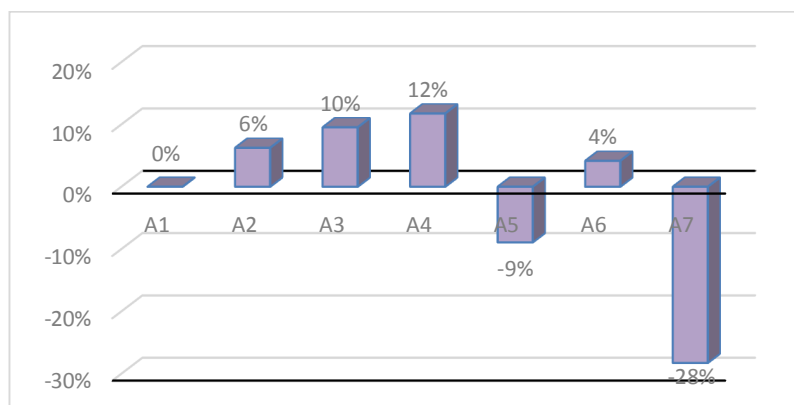
Gráfica 2. Diferencia Pre pos test inglés. Grupo C (Rutas pedagógicas)

Ya en el grupo B (Gráfica 3), grupo de control que desarrolló el trabajo independiente de forma tradicional, todos los porcentajes de la diferencia pre-pos en el test general resultaron por debajo del 5% , agregando que tres de sus siete participantes bajaron sus puntuaciones iniciales por debajo del 0%, y cuatro restantes que alcanzaron puntuaciones de no más de 4%. Específicamente en el análisis de las habilidades de Reading y Listening únicamente un resultado por cada habilidad (*Reading-Listening*) aumenta superior al 15% y no superior al 20%, en consecuencia más de la mitad de las diferencias pre y pos test fueron inferiores o iguales al 4%, un resultado bajo, en comparación con los grupos anteriores.



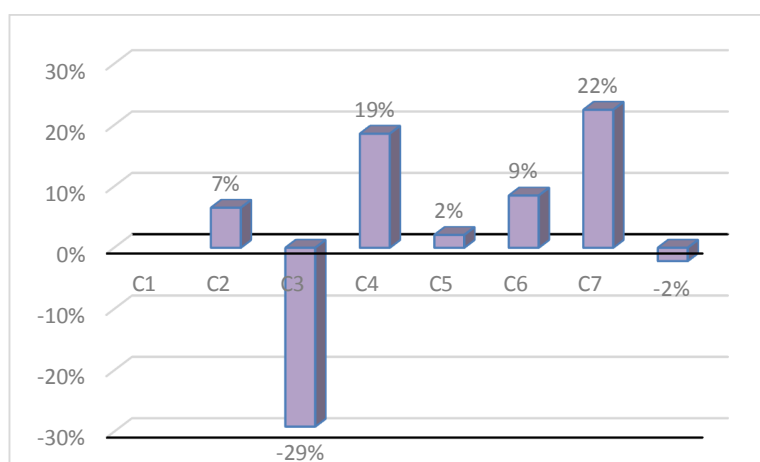
Gráfica 3. Diferencia Pre y pos test inglés. Grupo B (Metodología tradicional)

En al análisis de las gráficas concernientes al aprendizaje autónomo evaluado por medio del examen adaptado del modelo Tassinari (2011) permitió ver en el grupo A un alza mínima de cuatro de los siete participantes, no mayor al 12% y con tres restantes con resultados iguales o menores al 0%. (Gráfica 4)



Gráfica 4. Diferencia pre y pos test Tassinari (Test de aprendizaje autónomo). Grupo A (Rutas- Docente)

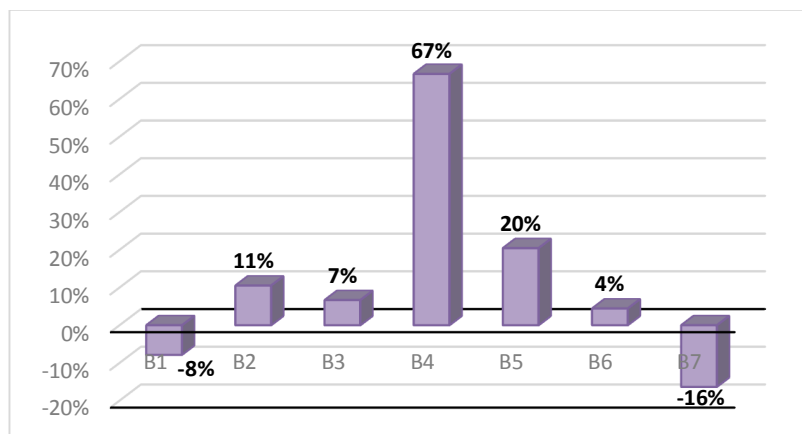
Siguiendo con el mismo tratamiento de los grupos que transitaron las rutas de trabajo, en el grupo C, las diferencias entre el pre y pos test mostraron también una reducida elevación en el aumento de los porcentajes con cuatro de los estudiantes entre el 7% y 22%. Al igual, los niveles iguales o por debajo de 0% son de menor frecuencia, con un número de dos en este grupo, en comparación con el grupo A de tres lo cual no muestra una diferencia importante.(Gráfica 5).



Gráfica 5. Diferencia pre y pos test Tassinari (Test de aprendizaje autónomo). Grupo C (Rutas)

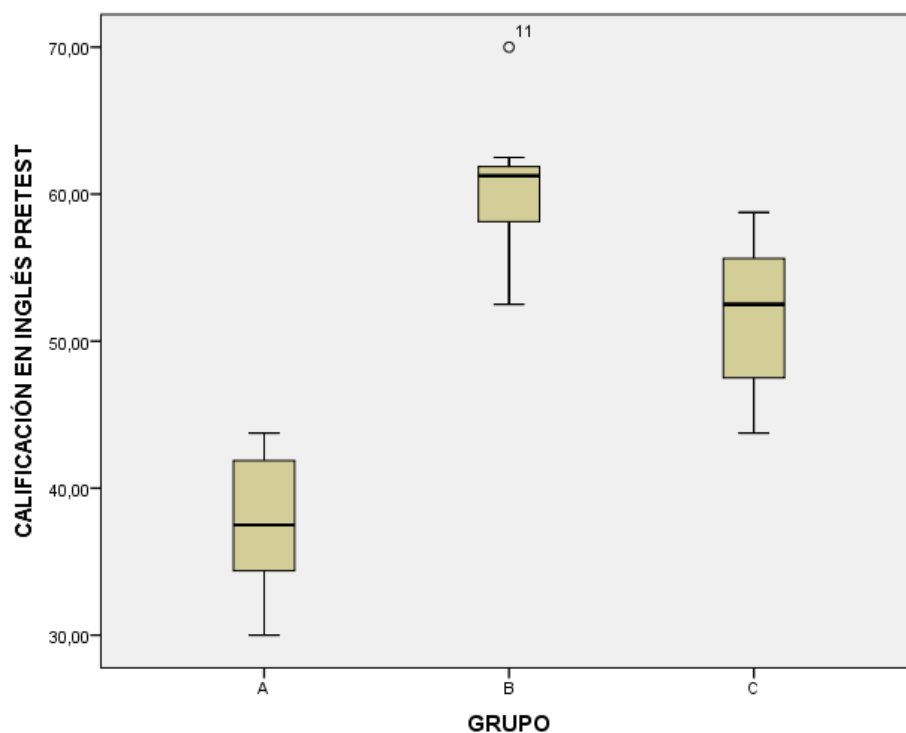
Ahora bien, en el grupo de control B, grupo que desarrolla la labor independiente de forma tradicional, cinco puntajes aumentaron de forma dispar y dos lograron ubicarse por debajo del nivel del 0%. Hubo una puntuación en la diferencia pre y pos test, por encima del 50%, la cuál no cuenta para el estudio, ya que según datos del cuestionario de actitudes y la nota final del componente autónomo de la asignatura (labor independiente) el estudiante número 4 no

siguió la metodología correspondiente por lo tanto sus resultados no son relevantes para el estudio de las metodologías. (Gráfica 6)



Gráfica 6. Diferencia pre y pos test Tassinari. Grupo B8 Metodología tradicional)

En aras de mayor confianza en los datos expuestos anteriormente, se realizaron pruebas estadísticas en el programa SPSS® sobre los resultados que mostraron mayor cambio; estos fueron la diferencia pre y pos del resultado general del examen de inglés, y los resultados de las habilidades de *Reading* y *Listening* por separado, del mismo examen, trabajadas en las rutas con diseño pedagógico. La prueba escogida, Duncan, permite evidenciar cambios y diferencias entre los grupos en el examen de entrada y de salida. La comparación entre resultados además soporta los avances logrados en los tratamientos aplicados en los grupos A y C. Adicionalmente, se agrega el gráfico de tipo caja y bigotes de fácil comprensión para el lector, más los datos en el análisis de varianza con un factor (ANOVA) cuyo porcentaje de significancia entre 0 y 1 respalda los hallazgos sugeridos en la primera parte del presente análisis.



Gráfica 7. Caja y bigotes. Pre test General

Tabla 1. Duncan. Calificación en pre test

GRUPO	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
A	7	37,6786		
C	7		51,6071	
B	7			60,5357
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tabla 2. ANOVA calificación en inglés pre test

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1857,738	2	928,869	29,237	,000
Dentro de grupos	571,875	18	31,771		
Total	2429,613	20			

De forma sencilla, el gráfico de caja y bigotes demarca un alejamiento entre medias de los tres grupos, siendo complejo encontrar una línea media de encuentro entre ellos (Gráficas 7). Ya los números en la prueba Duncan, facilitan establecer una diferencia inicial entre los grupos A B y C, según los resultados del Pre test general, de conocimientos del inglés, Testpodium. (Tabla 1) con una significancia del ,000, según ANOVA (Tabla 2). Dispuestos en tres grupos así:

1. Grupo A: 37,6786

2. Grupo B: 51,6071

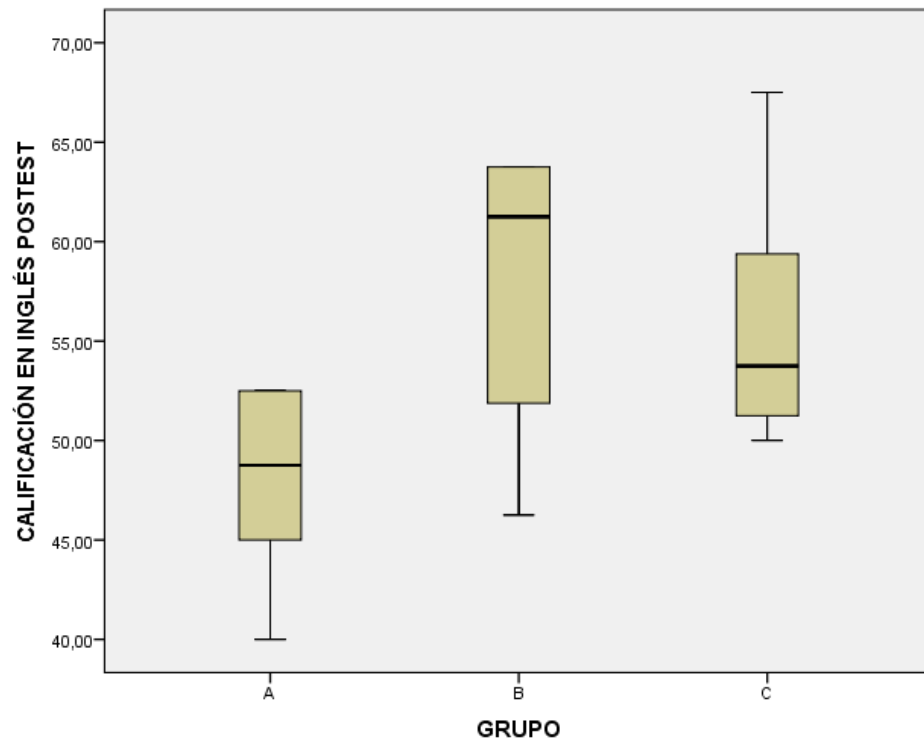
3. Grupo C: 60,5357

Ahora bien, En el gráfico de caja y bigotes siguen existiendo diferencias pero en menor grado, no pudiendo equiparar todos los grupos, mas acercándose entre sí (Gráfico 8). Los resultados totales del pos test general hecha la prueba Duncan, bien muestran una aproximación de los resultados entre los grupos B y C, reduciendo a dos grupos bien diferenciados, ya que en términos estadísticos los resultados de los grupos B y C no representan una diferencia sustancial. (Tabla 3) con un nivel de significancia del ,029 (Tabla 4). En este caso los dos grupos se distribuyeron así:

1. Grupo A: 48,0357

2. Grupo B: 57,5000

Grupo C: 56,0714



Gráfica 8. Caja y bigotes. Pos test General

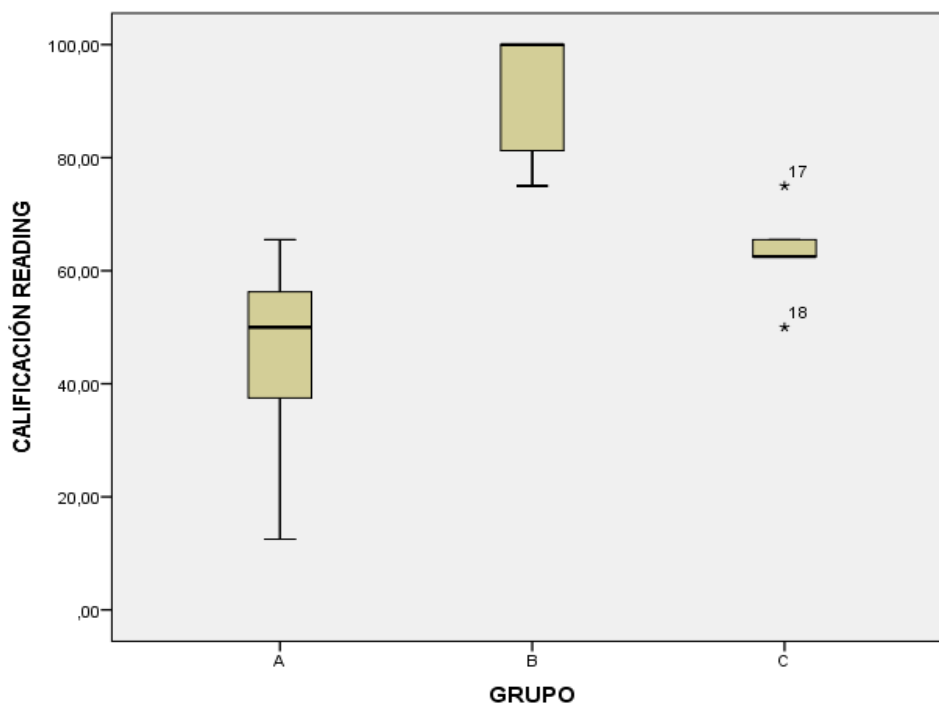
Tabla 3. Duncan calificación en inglés pos test

GRUPO	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
A	7	48,0357	
C	7		56,0714
B	7		57,5000
Sig.		1,000	,685

Tabla 4. ANOVA. Calificación en inglés pos test

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Si g.
Entre grupos	364,43 5	2	182,21 7	4, 350	,0 29
Dentro de grupos	754,01 8	1 8	41,890		
Total	1118,4 52	2 0			

Conjuntamente, la habilidad de *Reading* seguida por algunos estudiantes en la labor independiente evidenciaba clara disparidad entre los tres grupos que como se puede observar en el gráfico de caja y bigotes ubica al grupo B con una ventaja sobresaliente, muy por encima del grupo A principalmente en la prueba de entrada o pre test sobre conocimiento del idioma en la habilidad de lectura (Gráfica 9). La prueba Duncan demarca una vez más los tres grupos en cuestión en su desempeño en dicha habilidad con un grado de significancia del ,000. (Tabla 5)

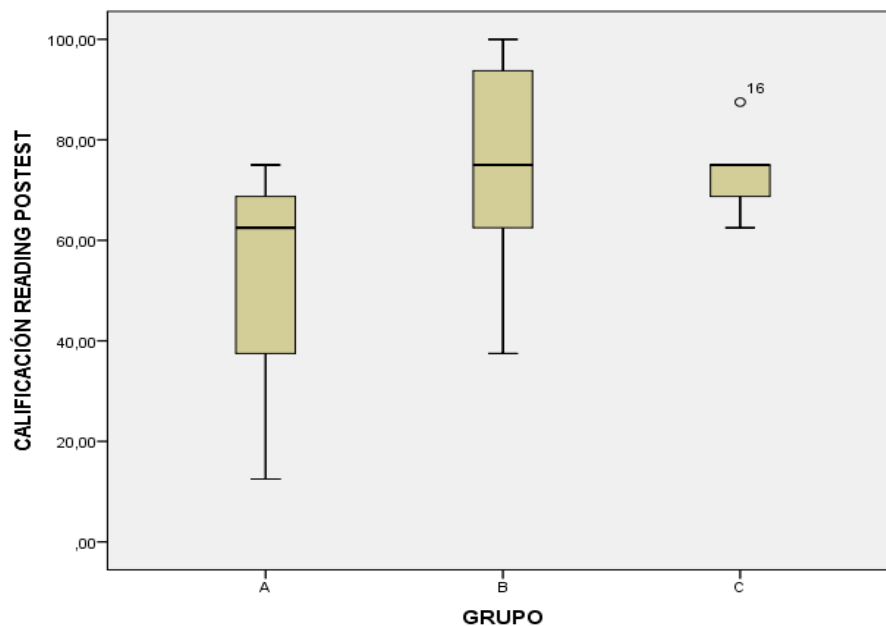


Gráfica 9. Calificación Reading pre test

Tabla 5. Duncan. Calificación en Reading pre test

GRUPO	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
A	7	45,0714		
C	7		63,3571	
B	7			91,0714
Sig.		1,000	1,000	1,000

Los resultados, posteriores a la aplicación de la prueba Duncan (Tabla 6) para los puntajes en la habilidad de *Reading* del Pos test, en el gráfico de caja y bigotes se aproximan acercándose los grupos B y C en sus medias, sin dejar tan alejado al grupo A, que a pesar de la intervención sigue siendo el más bajo. (Grafica 10). Con un grado de significancia del ,078 según ANOVA, Duncan muestra un solo subgrupo, según las proximidades entre los puntajes finales de los grupos A, B y C, que en términos estadísticos puede existir paridad entre ellos, razón que confirma la importancia de la intervención en los grupos A y C.

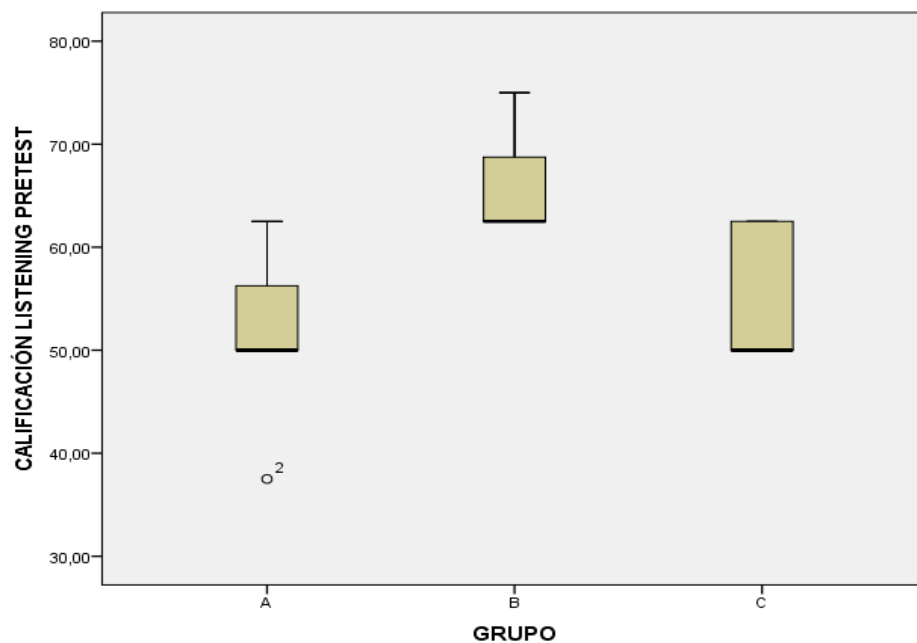


Gráfica 10. Calificación Reading pos test

Tabla 6. Duncan. Calificación en Reading Post test

GRUPO	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
A	7	51,7857
C	7	73,2143
B	7	75,0000
Sig.		,052

En el último paso de la exposición de los resultados de las pruebas de análisis descriptivo en SPSS, se encontró una menor diferencia de partida en la habilidad de *Listening* entre los puntajes de los tres grupos, vistos en el gráfico de caja y bigotes (Gráfica 11). Con base en la clasificación de subgrupos hecha en la prueba Duncan, los grupos A y C comenzaron la experimentación con puntajes semejantes, pero inferiores al grupo B, formando así dos grupos disímiles (Tabla 7).

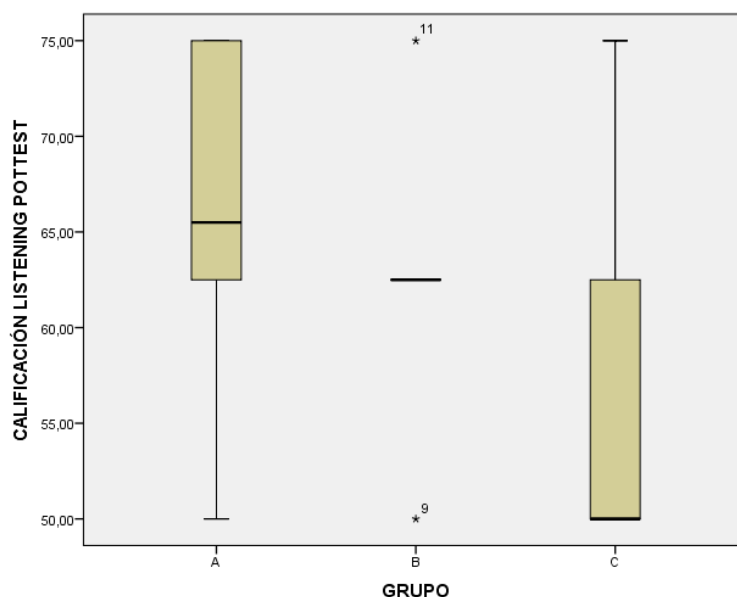


Gráfica 11. Calificación *Listening* pre test

Tabla 7. Duncan. Calificación en Listening pre test

GRUPO	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
A	7	51,7857	66,0714
C	7	55,3571	
B	7		
Sig.		,367	1,000

Al finalizar la experiencia pedagógica de los tres grupos, en la presentación del pos test en la habilidad de *Listening*, la habilidad más escogida entre los participantes de los grupos experimentales A y C, el gráfico muestra un escalada en los puntajes del grupo A sobrepasando la media del grupo B que lo aventajaba en el pre test. (Gráfica 12) Según las cifras en la prueba Duncan, estadísticamente no existe diferencia significativa entre los tres grupos y se conjugan en un único subgrupo, pudiendo equipararse sus niveles de aprendizaje en la habilidad de escucha. (Tabla 8)



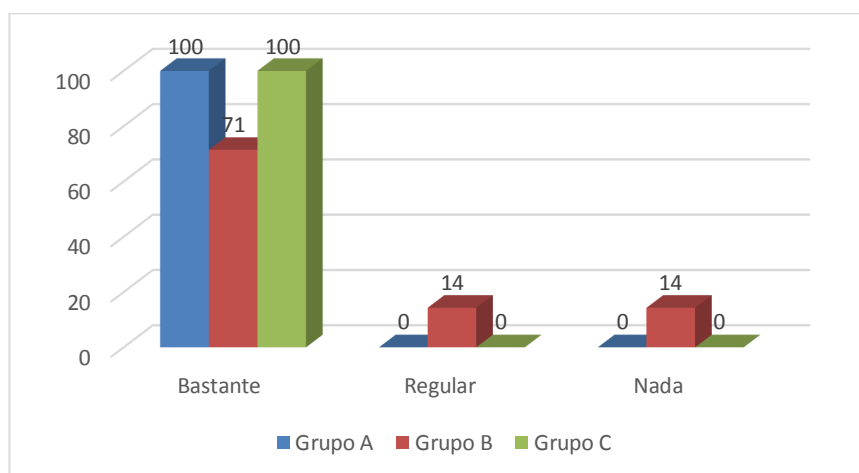
Gráfica 12. Calificación *Listening* pos test

Tabla 8. Duncan. Calificación en Listening pos test

GRUPO	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
C	7	57,1429
B	7	62,5000
A	7	66,5000
Sig.		,077

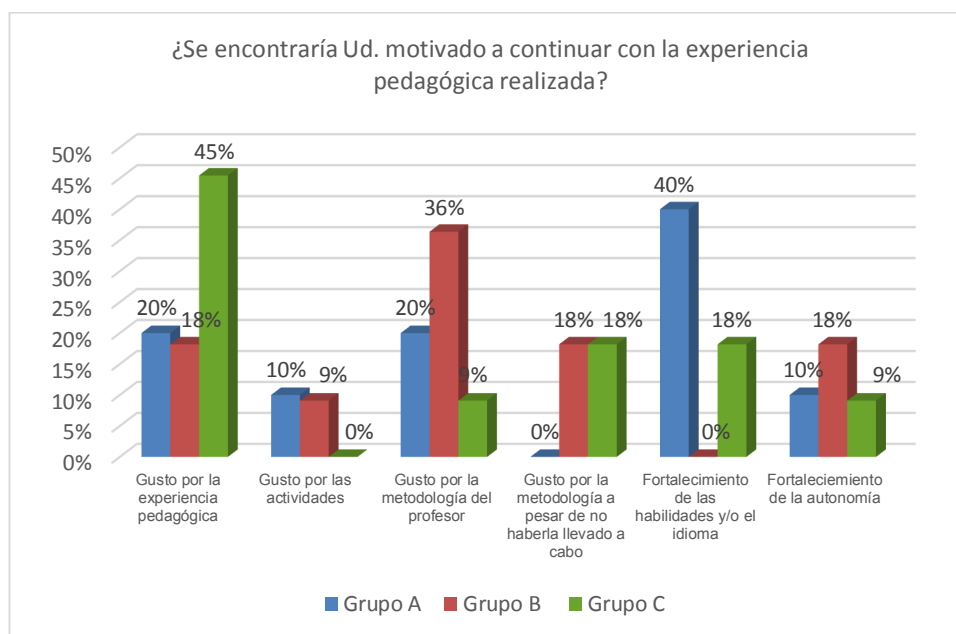
5.2 Cuestionario de actitudes

Con base en los resultados recolectados por medio del cuestionario de actitudes, el nivel de satisfacción por la metodología fue del 100% (Gráfica 13) en los grupos A y C, comparado con el 71% de los estudiantes del grupo B que consideran satisfactoria la experiencia pedagógica sin haber experimentado las rutas pedagógicas. Los resultados se suman a aquellos de la Gráfica 30 sobre nivel de satisfacción final: de los grupos A y C un 100% cree que la metodología está entre excelente y bueno, añadiendo la percepción de los estudiantes sobre lo aprendido que llega a un 100% (Gráfica 31). Se ratifica esta afirmación coincidiendo con el parecer del grupo B que alcanza una cifra cercana al 70% de nivel de satisfacción entre el mismo rango anterior.



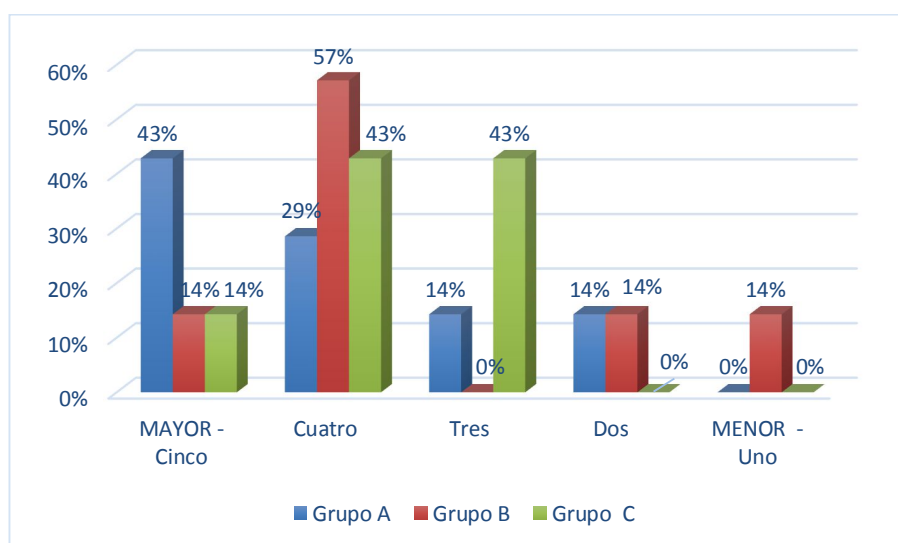
Gráfica 13. Gusto por la metodología

En cuanto a la motivación y las razones para continuar con el tipo de experiencia realizada absolutamente todos los estudiantes respondieron afirmativamente a este cuestionamiento (Gráfica 14). El grupo A repartió su opinión entre la utilización de las rutas con el objetivo de fortalecer las habilidades y el idioma con un 40% principalmente, y otro porcentaje importante entre el gusto por la experiencia pedagógica misma y la metodología del maestro, ambas con 20%. El grupo C en cambio, se mostró más inclinado por la aceptación de la experiencia pedagógica como motivación principal, en dado caso que hubiera una nueva oportunidad de repetirla; sin embargo, contrasta con un 18% que confiesa no haber realizado por completo la experiencia pedagógica. Cabe mencionar a este respecto que no hubo ningún participante del grupo A que haya dejado de lado la experiencia pedagógica, alejado de la falta de cumplimiento del grupo B (grupo de metodología tradicional); a pesar de no notarse en las respuestas de este punto, varios integrantes nunca terminaron la experiencia. Para apoyar esta afirmación se trae a colación una gráfica más (Gráfica 27), en donde se evidencia que, un porcentaje de 85 del grupo B comparte el primer rango entre 0 y 5 horas realizadas de trabajo independiente, diferente al caso del grupo C que puntea con más del 50% que se reparten entre 15 y 40 horas de trabajo, tres cuartas partes de las horas requeridas, 20 horas al finalizar el curso. Con menor cantidad de tiempo el grupo A con un 42% oscila entre 15 a 40 horas de trabajo.



Gráfica 14. Motivación para continuar en el futuro

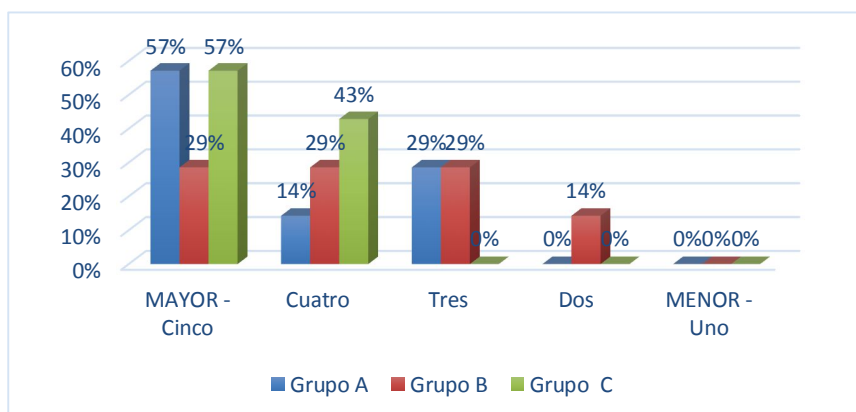
La planeación y organización del tiempo (Gráfica 15) muestra la tendencia de los estudiantes a creer que en esta se facilita, soportado en más del 80% del grupo A y un 100% del grupo C. Mientras tanto el grupo B cercano al 70%, asegura sentirse a gusto con el manejo del tiempo contrastando con un 28% que califica como negativa la experiencia en cuanto al ítem. Hecho de la misma manera que en los resultados de los exámenes de conocimiento del inglés, se intentaron buscar diferencias significativas sometiendo los resultados en este ítem (planeación y organización del tiempo) a la prueba Duncan, sin embargo no se encontraron disparidades relevantes.



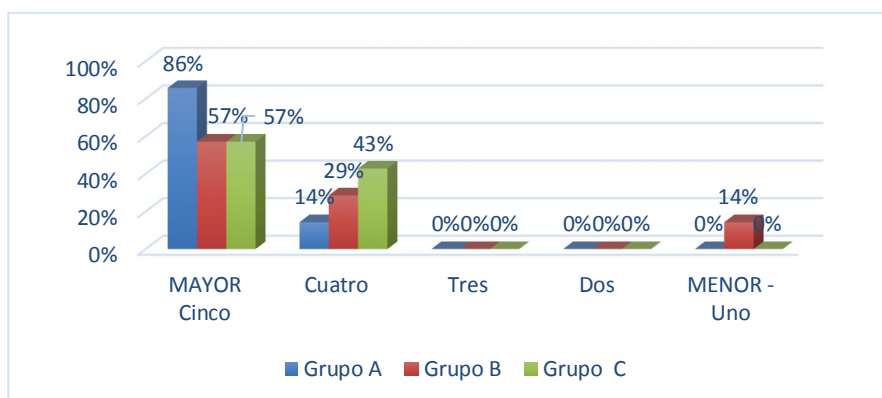
Gráfica 15. Planeación y organización del tiempo

El nivel de satisfacción contenidas en las preguntas 4, 5 y 6 del cuestionario de actitudes (Gráficas 16, 17 y 18) sobre facilidad en el acceso, calidad y cantidad de las actividades propuestas en la plataforma sobrepasa el 85% entre los grupos A y C oscilando entre superior y bueno; el porcentaje disminuye cuando el grupo B califica en este mismo rango las tres cualidades de las actividades, representado por un porcentaje cercano al 70%. Es notorio la similitud entre los porcentajes del grupo A y C, grupos experimentales con rutas de trabajo, evaluando con más de un 50% como excelente la facilidad en el acceso de las actividades

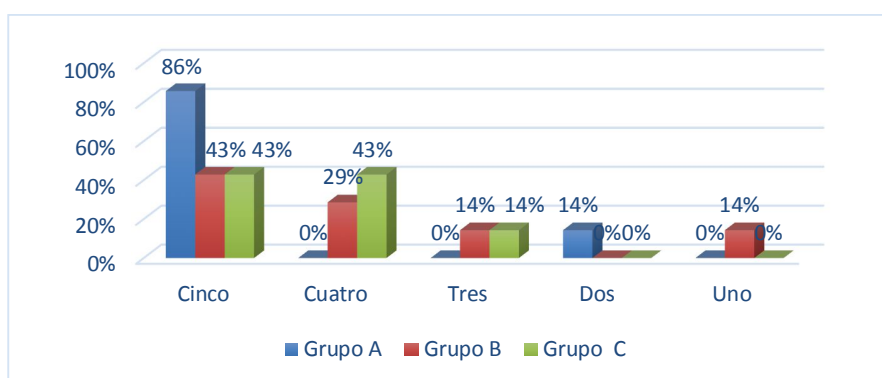
comparada con un 29% del grupo B.



Gráfica 16. Facilidad en el acceso a las actividades

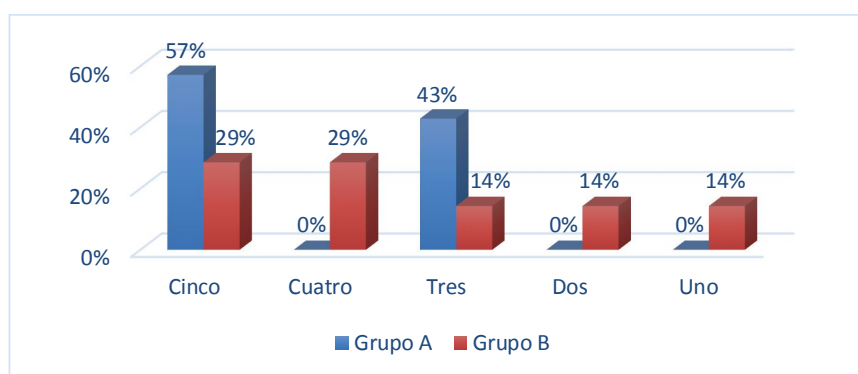


Gráfica 17. Calidad de las actividades

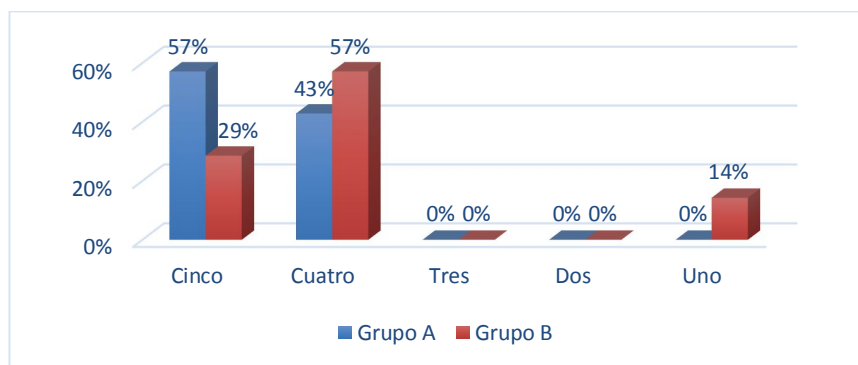


Gráfica 18. Cantidad de actividades

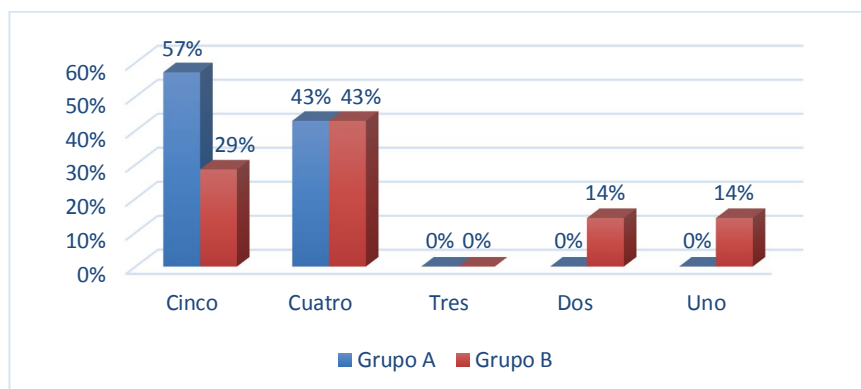
El papel del docente desarrollado en los grupos A y B en los ítems sobre la calidad y efectividad de la orientación y el acompañamiento (Gráficas 19, 21 y 23) el grupo A mostró mayor aceptación con el 100% entre nivel alto y medio, en contraste con un nivel de satisfacción cercano al 70% del grupo B compartiendo el mismo rango. Existe una ventaja del grupo A en cuanto la orientación del docente acompañada por un espacio preparado con fundamentos teóricos pedagógicos, con una sensación de confianza y buenas opiniones sobre el par de apoyos ofrecidos, el docente y las rutas pedagógicas.



Gráfica 19. Calidad de la orientación de la orientación del docente

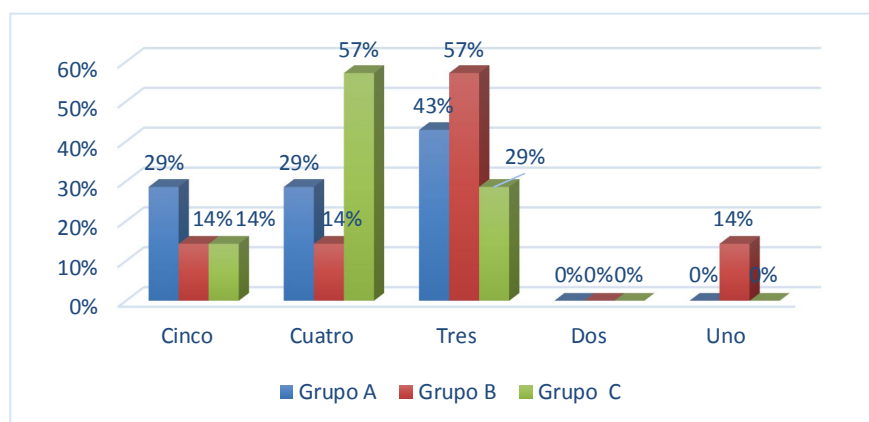


Gráfica 21. Orientación y acompañamiento del docente

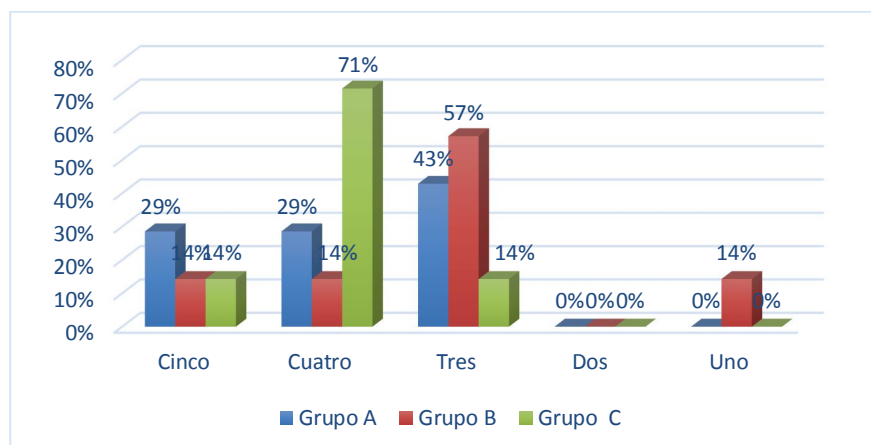


Gráfica 23. Efectividad en la orientación y acompañamiento del docente

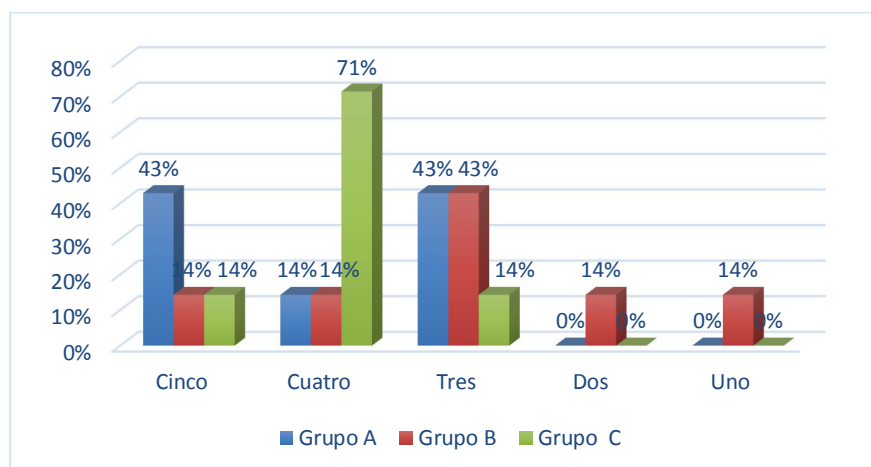
Otro apoyo recibido por los tres grupos, es el de los monitores del Centro de Recursos del Programa de Lengua Extranjera; los estudiantes calificaron su desempeño en cuanto la calidad de su orientación, acompañamiento y efectividad (Gráficas 20, 22 y 24) sobresaliendo los grupos A y C con su 100% que califica la calidad y la efectividad entre superior y aceptable. Los puntajes altos del grupo C saltan a la vista refiriéndose a la calidad y efectividad del equipo de monitores particularmente con más del 80% entre superior y bueno. Mientras el grupo B sigue cifras cercanas al 70% entre aceptable y deficiente.



Gráfica 20. Calidad de la orientación y acompañamiento de monitores del Centro de Recursos

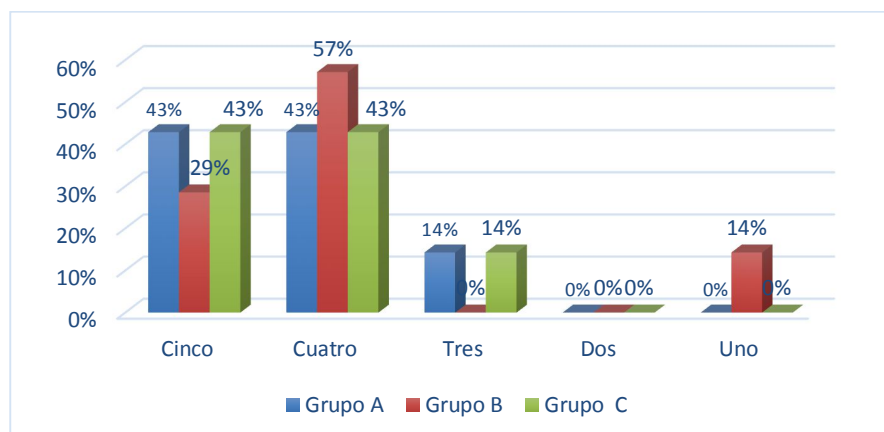


Gráfica 22. Nivel de satisfacción en la orientación y acompañamiento de los monitores

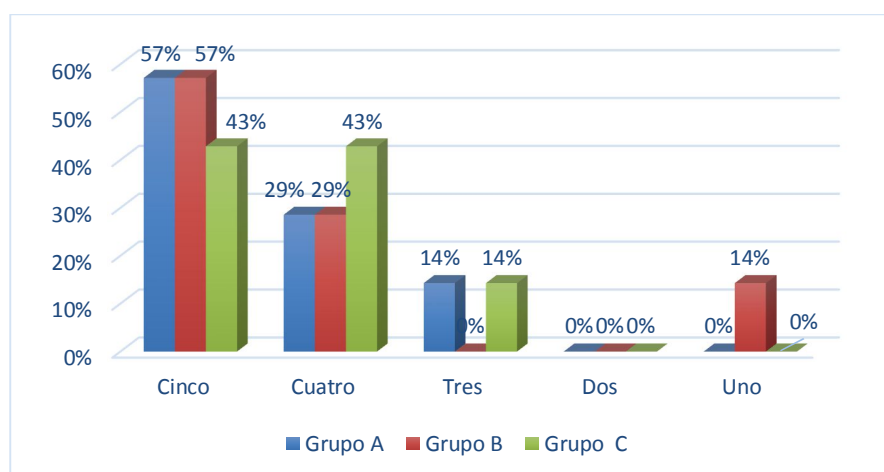


Gráfica 24. Efectividad en la orientación y acompañamiento de los monitores

Dos de los aspectos a considerar en las experiencias pedagógicas de los tres grupos (Gráficas 25 y 26) fueron la pertinencia y lo oportuno de la retroalimentación, siendo este último un factor motivacional y un evento de la enseñanza con el que las rutas diseñadas pedagógicamente contaban. Por encima del 80% acordaron estar satisfechos con la pertinencia y consideraron oportuna la acción de retroalimentar sus tareas.



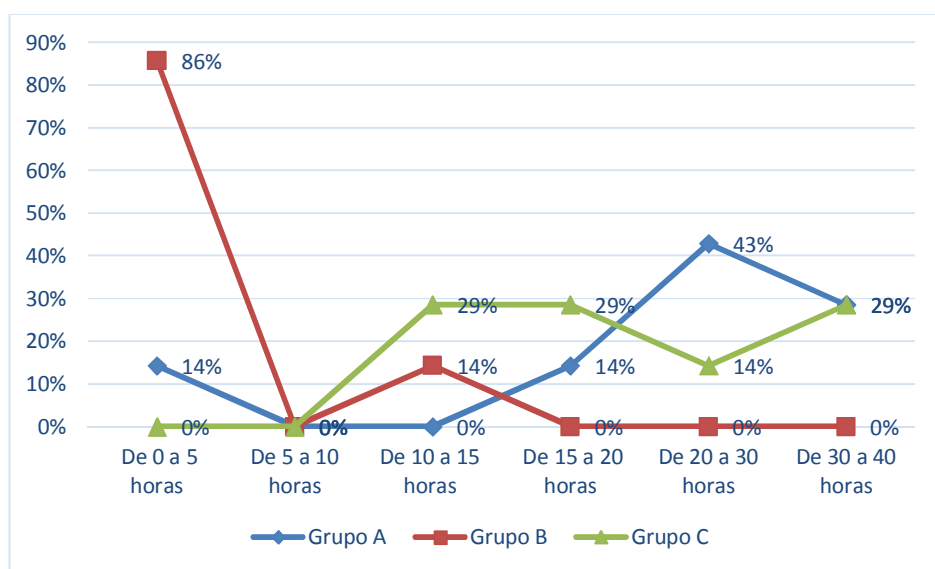
Gráfica 25. Retroalimentación oportuna en la experiencia pedagógica



Gráfica 26. Pertinencia de la retroalimentación

El tiempo dedicado, factor analizado en la pregunta 15 del cuestionario (Gráfica 27), de un sobresaliente 86% de los estudiantes de grupo B, realizaron entre 0 y 5 horas de labor independiente, que visto en las calificaciones sobre componente autónomo (porcentaje de la asignatura dedicado a la labor independiente) comenzaron y abandonaron la experiencia pedagógica de este tipo en las primeras semanas. Dicho en el análisis de las primeras preguntas del cuestionario de actitudes, el grupo B contó con la participación de un único estudiante que reunió entre 10 y 15 horas de trabajo independiente. Esta cifra resta seriedad y validez a la gran mayoría de criterios evaluados en el cuestionario de actitudes, por falta de tiempo de permanencia y conocimiento de causa para ser considerados como válidos. Los grupos A y C se comportaron de forma diferente. Del grupo A, más del 70% reunió entre 20 y 40 horas de trabajo

independiente a través de las rutas de trabajo con el apoyo del docente, número igual y superior al monto de horas exigidas por el docente como requisito de la asignatura (20 horas); dos, tres y hasta cuatro veces más del número de horas sugeridas por el Programa de Lengua Extranjera. (10 horas según los lineamientos iniciales del Programa). El grupo C de su lado, completó de 15 horas en adelante, en más de un 70%, con un 100% con más de 10 horas de trabajo, la mitad del requisito de la asignatura según el docente.



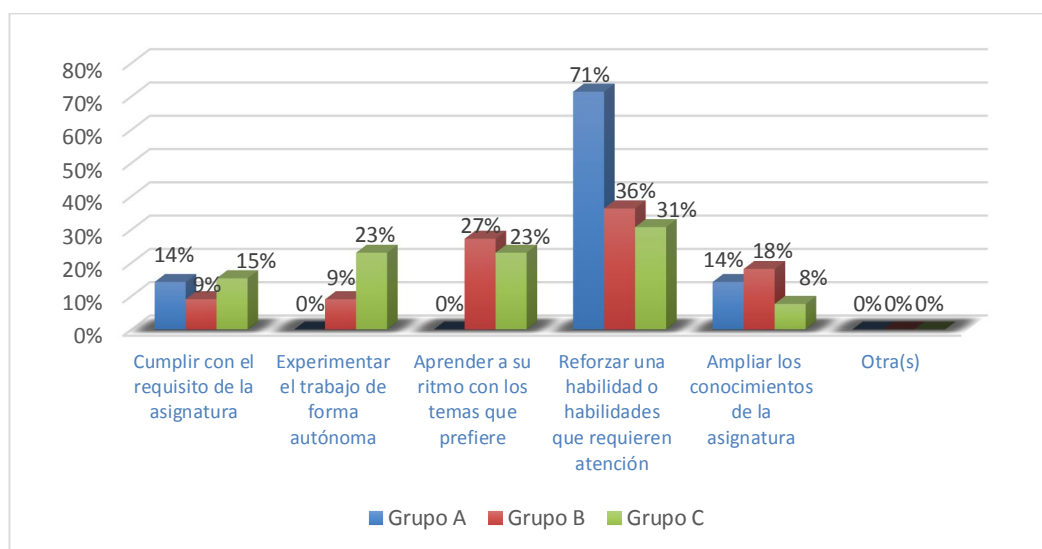
Gráfica 27. Tiempo en horas dedicado a la metodología pedagógica asignada según el grupo

Para una mayor confiabilidad de los datos se agrega a renglón seguido, un análisis estadístico más a través de la prueba Duncan, la cual ratifica la permanencia de los participantes en los grupos A y C, grupos elegidos para seguir las rutas diseñadas con fundamentos pedagógicos, con el apoyo del docente como elemento de distinción entre estos dos grupos experimentales. (Tabla 9). Los números en los subgrupos de las columnas 1 y 2 hablan del rango que cada grupo alcanzó, teniendo en cuenta 6 rangos posibles. Como se puede ver en la gráfica anterior (Gráfica 27) los primeros cuatro rangos avanzan de cinco en cinco horas (0 -5, 5-10, 10-15 y 15-20, con dos últimos rangos con progresiones de 10 horas (20-30 y 30-40). Con base en los resultados de la prueba Duncan, el grupo B hace parte del subgrupo 1 y llegó al primer rango como había de esperarse, dada la participación de aquel único estudiante. Los grupos A y C, como se mostró recientemente, hacen parte del subgrupo 2 en la prueba y escalaron hasta el cuarto rango con 15 y más horas de permanencia.

Tabla 9. Duncan. Tiempo de permanencia (Por rangos de tiempo)

GRUPO	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
B	7	1,2857	4,4286
C	7		
A	7		
Sig.		1,000	,841

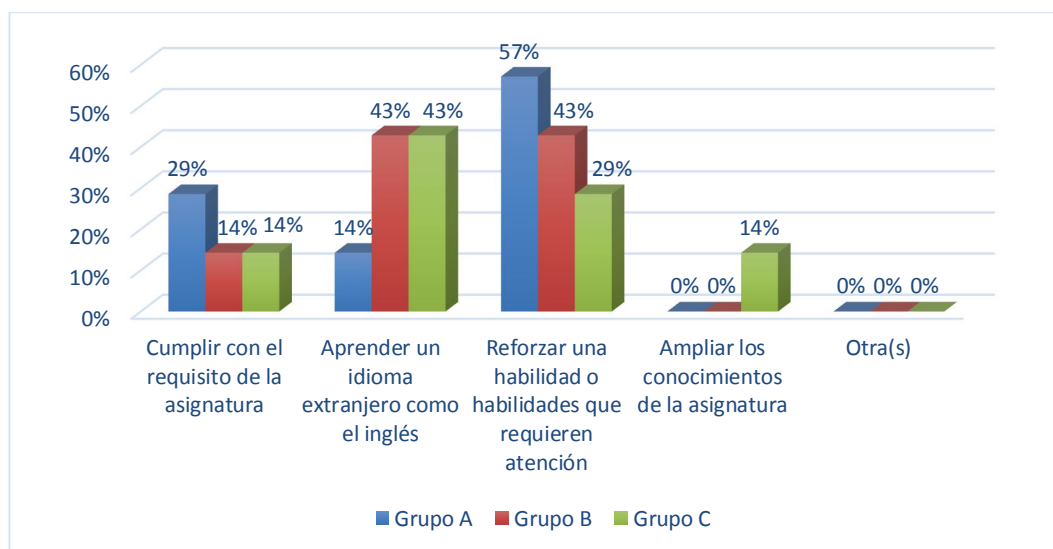
Complementando la pregunta 2 del cuestionario de actitudes (Gráfica 14) y centrándose en las motivaciones principales para el desarrollo de la metodología experimentada (Gráfica 28) las concentraciones no tan dicientes se reúnen en torno a dos motivaciones, la mayor, con la posibilidad de reforzar habilidades que requieren atención, y una segunda motivación, relacionada con la oportunidad del estudiante a aprender a su ritmo con temas que prefiere.



Gráfica 28 Motivaciones principales para el desarrollo de la metodología pedagógica realizada

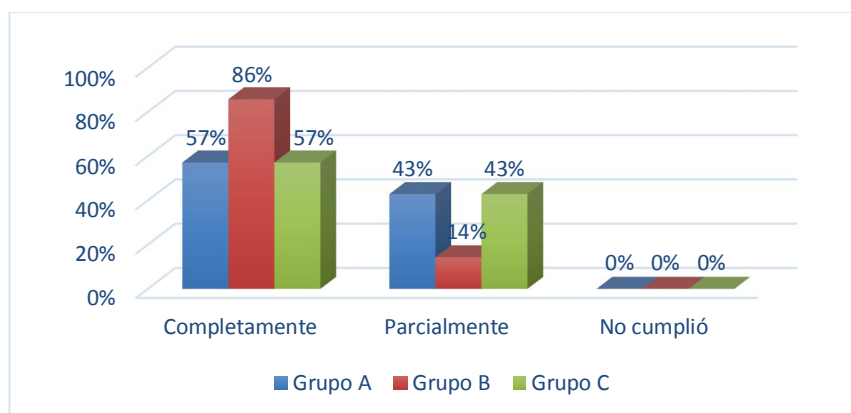
Ya en las motivaciones hacia la asignatura (Gráfica 29), en general se notó una vez más la tendencia hacia el refuerzo de una habilidad, lo que confirmaría la auto percepción que tienen

los estudiantes sobre el bajo nivel en algunas de las habilidades y su correspondiente preocupación por complementarla, aporte de las rutas diferente a la metodología tradicional. Una segunda tendencia se centra en el interés de los estudiantes por completar una asignatura con el objetivo de aprender el inglés como idioma extranjero. Existe aún un pequeño porcentaje que manifiesta su intención en cumplir simplemente con la asignatura.



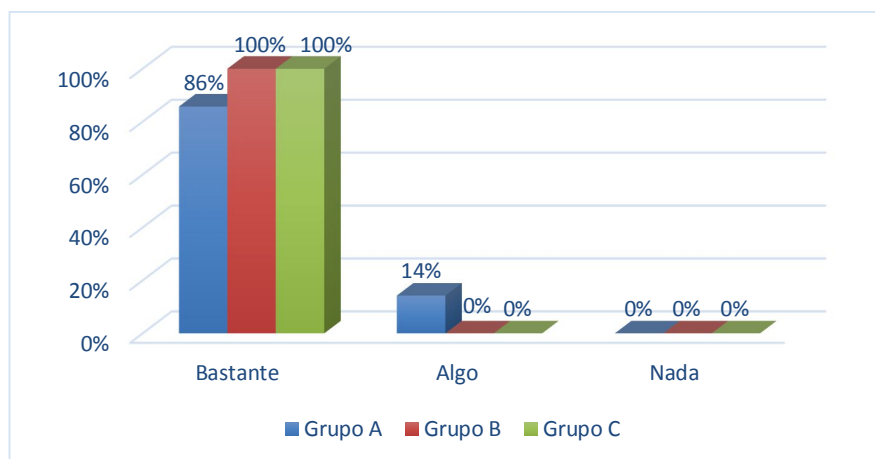
Gráfica 29. Motivación principal para el desarrollo del curso

Asimismo, el cumplimiento de las expectativas y motivaciones de los estudiantes frente a la metodología se ven valoradas y apoyadas nuevamente entre los tres grupos, obteniendo un puntaje mayor al 50% en los grupos A y C, grupos con rutas pedagógicas, y alcanzando el 86% con plena satisfacción del grupo B, grupo control con metodología tradicional. (Gráfica 30).



Gráfica 30. Cumplimiento de la metodología según sus motivaciones.

Se logró asegurar un 95% en promedio de los tres grupos la percepción de haber aprendido bastante en el transcurso de la experiencia en general. (Gráfica 31)



Gráfica 31. Precepción sobre lo aprendido

6. Conclusiones y Recomendaciones

En conjunto con el análisis de resultados hecho previamente sobre los dos test acogidos por el proyecto (Testpodium y Tassinari), acompañados por el cuestionario de actitudes acerca de la experiencia pedagógica y sus componentes, el estudio arrojó adicionalmente las siguientes conclusiones:

En primera instancia, la metodología propuesta basada en el diseño y elaboración de rutas de trabajo con un trasfondo pedagógico fase por fase, para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, disponibles para la plataforma Moodle 2.8®, contó con la aceptación de la mayoría de los participantes de los grupos experimentales A y C según el cuestionario de actitudes, con una aceptación significativa de la metodología con fines específicos entre los que se encuentran el fortalecimiento de una habilidad en particular, presupuesto considerado en la oferta hecha por el proyecto (Gráfica 28). El acompañamiento del maestro en el grupo experimental A influyó favorablemente en la culminación de la experiencia pedagógica hasta el final del semestre en comparación con los integrantes del grupos B, quienes fueron perdiendo la

motivación en el transcurso de las semanas posteriores al comienzo del cuasi experimento. En el caso de los grupos A y C su permanencia fue sobresaliente. Dicha conclusión se apoya también en otras preguntas del cuestionario de actitudes sobre motivación y nivel de satisfacción (Gráficas 13 y 30), además de sumarse a la lista de resultados del examen de conocimiento del idioma inglés en las dos habilidades trabajadas *Reading* y *Listening* (Tablas 6 y 8), validados por los análisis estadísticos a través de la prueba Duncan, hechos en SPSS, en los cuales los grupos A y C se destacaron entre los puntajes con mayor cambio positivo (Gráficas 1, 2 y 3).

Atender, desde las posibilidades de la instrucción, las demandas internas de un estudiante motivado por mejorar sus habilidades comunicativas por medio de las secuencias pedagógicas aquí expuestas fue posible gracias a las consideraciones hechas desde el andamiaje teórico con la teoría de los *Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción* (Gagné, 1975). Las rutas de diseño pedagógico del presente proyecto, procuraron la presencia de condiciones específicas en procura de la etapa de adquisición principalmente, ya habiendo mencionado lo definitivo del momento cumbre en el proceso de aprendizaje. Considerando las habilidades intelectuales, se aseguraron discriminaciones, con la repetición de contenidos con similitudes o diferencias distintivas; conceptos concretos y definidos por medio de ejemplos de conceptos como el de *skimming* y *scanning* en definiciones de las dos formas de lectura rápida, o en la identificación de cuatro tipos de texto. Se incluyeron además reglas de primer orden, en las instrucciones de cómo abordar una grabación en un ejercicio de escucha, en otro momento en la revisión de formas verbales de distintos tiempos en la secuencia de lectura, y en relación con las reglas de tipo superior, en la presentación de problemas nuevos o situaciones comunicativas con una mayor nivel de complejidad en las que se requería la aplicación de reglas básicas anteriormente explicadas, y en las que definitivamente se hacía que el estudiante exhibiese sus capacidades y conocimientos recientemente adquiridos.

En la misma línea de los resultados del proceso de aprendizaje incluidos en las secuencias pedagógicas, la información verbal fue bien abordada, trayendo a colación contextos, frases célebres y personajes conocidos por los estudiantes, próximos a los intereses de un universitario promedio, relacionados con series de televisión, cine, temas de actualidad, de cultura universal y académica; del tipo de información verbal de hecho, la cual apela a los ambientes significativos para entrelazar la información anterior y la que se pretende enseñar (Ausubel, 1965) .

En última instancia y con pocos resultados favorables, como se explicará posteriormente, las condiciones para atender a los resultados de aprendizaje conocidos como actitudes y estrategias cognoscitivas, fueron incluidas en la totalidad de las secciones finales de cada ruta pedagógica, con el segmento Automania; con limitada eficacia, el segmento persuadió al estudiante, lo invitó a pensar sobre la dependencia en el aprendizaje, sobre los grandes personajes que han optado por el camino de la autonomía, en general, acerca de todas las posibilidades, principios y acciones que conllevan el laborioso sendero hacia la independencia cuando se decide aprender por sí mismo.

En suma, al existir una concepción pedagógica en el diseño de materiales en una plataforma virtual de aprendizaje, aunado al seguimiento cercano del docente, los niveles de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, aumentarán considerablemente y la motivación se mantendrá constante para la culminación de la labor independiente. Aquella motivación inicial como primer destello de luz, que llega a su pleno fulgor en la etapa final de materialización del aprendizaje, recorriendo cada una de las fases internas del aprendiz (Gagné, 1975), son posibles en el andamiaje bien logrado por este proyecto.

Para tal evento, adicionalmente se conjugaron estrategias como el recordatorio automático al correo institucional, propio de la plataforma, las fechas límites de entregas con prórrogas de hasta dos semanas sin afectar la nota final, la revisión y retroalimentación en corto tiempo de los productos y tareas, los recordatorios y motivación en clase a lo largo de los dos

meses acordados para la experimentación. Por supuesto, teniendo a favor otros factores considerados desde el planteamiento teórico conceptual, como la relación de las actividades con temas del *syllabus* de la asignatura, la interacción de las actividades con el estudiante, la integración de más de una habilidad y contextos para aplicar el conocimiento en otros escenarios, entre otras ya mencionadas en el marco conceptual y la metodología de investigación en relación con las herramientas pedagógicas virtuales. Lo anterior sugiere, afirmando la teoría del triángulo interactivo (Coll & Moreneo, 2008) (profesor, estudiante, contenidos, sean estos a través de medios virtuales o por cualquier medio) que el rol del maestro es imprescindible y se mantiene con una presencia invisible pero fundamental en la implementación de la metodología que se quiera adoptar, porque aunque se encontraron candidatos con sobresalientes resultados en un primer momento para desarrollar el trabajo independiente en el grupo control B, el grupo aportó un solo estudiante quien completó la experiencia (Gráfica 27).

Otra de las asumibles causas de la permanencia y trabajo continuo del grupo A y C en las rutas pedagógicas es la planeación y organización de las actividades dispuestas en secuencias conectadas por diálogos dirigidos a los participantes, los temas centrales del *syllabus* del nivel y la reutilización del vocabulario y las expresiones en tareas de extensión o *Follow-up*. El trabajo organizado tarea por tarea en una y secuencia tras secuencia disponible en una plataforma con horas, fechas y recordatorios de entrega mejora el manejo del tiempo y permite ahorrar tiempo en comparación con la metodología tradicional. Apoyado en los datos (Gráficas 15 y 16). Más del 70% del grupo B tuvo algún inconveniente al acceder a las actividades (sin olvidar la mínima participación del grupo con un estudiante en la metodología asignada), por lo tanto sigue existiendo una ventaja clara al haber seleccionado las actividades y ofrecerlas en secciones organizadas, siguiendo la estructura de concepción pedagógica, de los eventos de la enseñanza de Gagné (1975); o de hacerse por un medio diferente a las rutas, es imperativa la presencia de un consejero o guía en la elección del material o dinámicas, cualquiera que sea el camino que el estudiante decida emprender. Se insiste en permitir libertad al estudiante de escoger como mínimo la habilidad a trabajar, pues visto en la experiencia de varios años, y apoyado en las experiencias narradas por estudiantes de otras clases, en algunos casos se asignan para toda una clase materiales específicos para una única habilidad, o materiales audio-visuales que cubren lectura y escucha, sin embargo, dichas prácticas privan a los estudiantes de poder ejercer su capacidad de escoger, uno de los principios básicos de la labor independiente y de la motivación

y los dejan a expensas de materiales que no cumplen con los requerimientos básicos de un material diseñado para el auto aprendizaje.

En diferente dirección se dieron los intentos por incluir paulatinamente algunas prácticas y cuestionamientos referentes al trabajo independiente, según los Can do Statements y el modelo Tassinari (2012) dirigidos a aumentar los niveles de autonomía en el aprendizaje del estudiante de una lengua extranjera. Los cuestionamientos y tareas se incluyeron al final de cada secuencia en una sección llamada *Automania*; la sección permitía unos primeras reflexiones acerca de varias de la esferas que comprenden el aprendizaje autónomo. Las esferas incluían planeación, automonitoreo, automotivación, etc. y todo el conjunto de factores que con la reflexión y la adopción progresiva intentaba superar los porcentajes logrados en el pre test que evaluaba este concepto. Considerando las diferencias entre pre y pos del test Tassinari(2012) para aprendizaje autónomo en lenguas el programa fue poco efectivo en la búsqueda por un aumento del nivel de autonomía, debido a sucesos que no se consideraron, expresados por los participantes sobre la marcha (Gráficas pre pos 4 y 5). Más grave fue el nivel de autonomía mostrado por el grupo B de metodología tradicional cuyos resultados en la prueba Tassinari no son tan fatídicos como su tiempo de permanencia en la metodología asignada. (Gráficas 6 y 27)

Como reflecciones y consideraciones para un futuro quedan: en primer lugar, la sección *Automania* se había escrito en completo inglés, utilizando expresiones idiomáticas y situaciones cotidianas de los retos que un aprendiz de lengua pudiera enfrentar, pero fueron estas expresiones y la plena comprensión de algunos conceptos los mayores obstáculos encontrados por los estudiantes en el desarrollo de las secciones sobre aprendizaje autónomo, requiriendo mayor tiempo del estimado, que en algunos casos se transformó en desmotivación y ligereza al completar los desafíos, a pesar de haber permitido el uso del español en todas ellas. En este mismo sentido, se notó un desinterés general al principio de la puesta en práctica y reflexión sobre los conceptos abordados en las secciones de *Automania*, por lo tanto fue necesario insistir en la importancia del aprendizaje independiente y sus ventajas en el plano del aprendizaje de lenguas hasta lograr un interés inducido y poco natural. Esto sugiere la falta de interés de los estudiantes por internalizar conocimientos que contengan resultados a largo plazo, al contrario, muestra la intención por aprender temas y contenidos con resultados más prácticos e inmediatos, sacando a la luz una desventaja enorme al momento de querer implementar programas

consagrados a la formación de estudiantes competentes para el aprendizaje autónomo. En general y contrario a lo esperado, no hubo ni el grupo B ni el C un mayor nivel de autonomía, asumiendo que la intervención del profesor en un grado mayor o menor, según las características de cada grupo, forzaría a los estudiantes a un empoderamiento sobre su capacidad de dirigir el propio aprendizaje.

Se sugiere para una próxima experiencia experimentar creando pequeños segmentos y dejarlos a disposición de los estudiantes a lo largo de por lo menos cuatro niveles, que progresivamente lleguen a tareas con mayor nivel de dificultad, según lo contemple el ejecutor, redactadas en español, apartando la sección de las secuencias de aprendizaje del idioma, y permitiendo a cada estudiante elegir en qué esfera prefiere trabajar y en qué punto comenzar; atendiendo a esta demanda se propondría seguir el sitio web que Tassinari(2012) dispone para el Centro de Recursos de la Universidad Libre de Berlín, <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/slz/lernberatung/autonomiemodell/einstieg>.

También queda abierto para el interesado en realizar una práctica semejante, acudir a la herramienta de foros que la plataforma Moodle posee, en búsqueda de mayor y mejor participación e interacción entre los estudiantes de un mismo grupo y poner de su lado todas las ventajas del trabajo con pares del mismo nivel y con intereses semejantes, siendo conscientes de la posibilidad de aprender de sí mismos y del otro.

Es posible afirmar sobre las rutas diseñadas para la plataforma Moodle 2.8® que permiten mayor interacción (docente, estudiante, contenidos), oportunidades de acompañamiento y orientación que se pudieron ver reflejadas en una mayor sensación de efectividad y calidad del docente en el grupo A, mostrada en los datos arrojados por el test de actitudes y sus porcentajes (Gráficas 19, 21 y 23), que para incluir al grupo C, ya que no hace parte de las gráficas anteriores, se cita una vez más el promedio de permanencia de 15 y más horas, con la totalidad de sus participantes en alguno de los rangos superiores (Gráfica 27).

Acudiendo a los datos nuevamente (Gráficas 20, 22 y 24), cabe decir que se cumplió con la intención de las rutas, al integrar el centro de recursos del Programa y los monitores con las dinámicas de trabajo independiente llevadas a cabo por los estudiantes de todos los grupos. Todos los grupos, sin excepción, tuvieron la posibilidad de contar con el equipo de monitores

que particularmente en el Grupo C era necesario pedir retroalimentación y acompañamiento en algunas tareas, aquella medida intencional para integrar a los estudiantes con las ayudas que cuenta el Programa, trasladando el rol de guía, evaluación y retroalimentación a los monitores. Los puntajes muestran que esta medida surgió efecto y recibió buenas opiniones de los estudiantes de los grupos A y C, omitiendo aquí las opiniones del grupo B por causa de reducida participación en labores de tipo independiente y baja asistencia según el reporte final del Centro de Recursos, que de hecho, tiene tendencias a calificar su calidad, efectividad y pertinencia cercano al 70% de sus participantes entre aceptable y deficiente.

También la retroalimentación fungió como factor motivacional y punto de encuentro del estudiante con un par, fuese monitor o profesor, en búsqueda de interacción y refuerzo de la motivación inicial según los principios de la teoría de los fases del aprendizaje y eventos de la enseñanza (Gagné, 1975), muy importante en el aprendizaje de una lengua. Contrario a esto, se asume como una desventaja para el grupo B que, por causa de la falta experticia del estudiante al escoger las actividades a seguir, olvida varios factores que los materiales o recursos deben poseer, como algún tipo de retroalimentación. Se trae a colación el análisis de las preguntas 13 y 14 del test de actitudes (Gráficas 25 y 26), preguntas dirigidas hacia la retroalimentación oportuna y de calidad vivida en la experiencia pedagógica por los grupos, asegurando cerca del 80% con un buen nivel de satisfacción, agregando la presumible desventaja del grupo B a quien su único participante postergó la retroalimentación hasta la semana final, poniendo en consideración que en cualquiera de los primeros dos cortes del semestre el estudiante había tenido la oportunidad de haberla recibido.

Es conveniente sugerir la presencia de los encuentros de retroalimentación con un encargado y conocedor del tema (profesor/monitor) a manera de consejero pedagógico, con base en los factores claves enunciados por este estudio según Sturtridge (1997), de por lo menos tres veces al semestre, o en cualquier instante donde se considere importante, entendiendo la oportunidad con múltiples propósitos que esta provee; objetivos como supervisar y redirigir si es necesario, aconsejar formas y recursos más efectivos de aprender, motivar al estudiante por sus logros y retarlo con sus dificultades, orientar finalmente la práctica de la labor independiente que realizada de la forma tradicional termina por delegarle muchas funciones desconocidas para el aprendiz, mayormente inclinado por el plano de lo cognitivo y el cumplimiento de los temas de

la asignatura. Lo anterior implica y sugiere una mayor preparación del grupo de profesores y monitores relacionado con la consejería pedagógica, poniendo en consideración el nivel de preparación actual de ambos actores mencionados, nivel de preparación desconocido que ameritaría una corta pero significativa investigación exploratoria.

Adicionalmente y en concordancia con los comentarios finales de la clase (visto en una de los interrogantes del cuestionario de actitudes, (Grafica 27) las rutas están por encima del tiempo estimado, y como había de esperarse, a algunos estudiantes les podría tomar el doble de tiempo en realizarlas. Se aconseja ajustar en tiempo estimado, acortándolas o compensando con otros porcentajes de la asignatura el tiempo dedicado a ellas.

Sin embargo, el nivel de satisfacción sobre la metodología propuesta por este estudio para grupos A y C (Gráfica 13) y los alcances en los test de conocimientos del inglés (Gráficas 1 y 2) de los estudiantes escogidos para transitar las rutas pedagógicas en los grupos A y C, deben ser aprovechados al máximo; sumado a la exigencia académica que demanda la Universidad Nacional junto con el perfil del estudiante, su compromiso, aunado a las metas del Programa al terminar el nivel III demandan cambios en el número de horas que se considerarían como ideales, muy por encima de las 10 horas consideradas por el Programa de Lengua Extranjera.

Retomando el tema de las motivaciones sobre la experiencia pedagógica de tipo independiente (Gráfica 14), se marcó una leve inclinación por reforzar una habilidad que necesita atención, coincidiendo con dos preocupaciones del planteamiento del problema; la primera, la disimilitud del nivel de las cuatro habilidades que los estudiantes poseen al ingresar a nivel III por examen de clasificación o por la poca práctica de la misma en su paso por la asignatura en la universidad, más su preocupación por atender tal desbalance; la segunda rescatando otra intención y ventaja de las rutas con diseño pedagógico, focalizarse en una habilidad, que aunque requiere de otras habilidades y conocimientos previos, centran su atención en la exposición del estudiante a actividades que refuercen esta habilidad. La afirmación se poya además en los datos arrojados por la prueba estadística Duncan; los totales en el examen general de conocimiento del inglés progresaron; pero claro y con significancia estadística, fue el progreso en las habilidades de *Reading* y *Listening* por separado, por lo tanto existen razones justificadas con valores numéricos que respaldan ese enunciado. (Tablas 6 y 8). Por consiguiente, se recomienda considerar una única habilidad para reforzar, teniendo en cuenta la necesidad del

estudiante, además del nivel en que se encuentre la habilidad que requiere atención, con el objetivo de equilibrarla, dedicando este componente de labor independiente a lograr dicha meta.

En un segundo plano una última motivación llama la atención (Gráfica 14), existe una intencionalidad por desempeñarse autónomamente respetando tiempos y preferencias en los recursos a utilizar siendo estos, oportunidades difíciles de asegurar en una clase presencial y compartida, la investigación pone en consideración de los lectores este par de opiniones de parte de los participantes del grupo de los tres grupos, extraídas del cuestionario de actitudes, como evidencia del sentir de los estudiantes en relación con la labor independiente, que a pesar de no haber seguido la metodología asignada, caso del grupo de control, expresan un deseo de liberarse de las metodologías tradicionales o de aquellas que confunden autonomía con abandono, rescatando su valor y crucial necesidad en el ámbito universitario actual. Los participantes respondieron a la pregunta:

Si tuviera que llevar a cabo de nuevo la experiencia pedagógica de la misma forma como se desarrolló en el reciente semestre, ¿se encontraría Ud. motivado a continuar con ella?

“Sí, porque el método autónomo de enseñanza hace que vaya de por medio la motivación a realizar un trabajo en específico, que no sea impuesto, generando así una enseñanza más amena y tranquila. Sin embargo, es complicado cuando las costumbres clásicas de enseñanzas generan paradigmas con este método, y como no está direccionado e incluye el libre albedrío, puede afectar y dejarse de lado, porque se da más valor a trabajos que tienen fecha, nota, y una metodología directa. En mi caso personal, así ocurrió, siendo una lástima. Sin embargo, por el hecho que en mí no hubiese funcionado en primera instancia (ya que es mi primera oportunidad de aprender por mí mismo por parte de un profesor) no quiere decir que no funcione, y creo que debe ser implementada en todas las etapas del aprendizaje en la universidad, y explorar todo el potencial que tiene el estudiantado, que actualmente, en el peor de los casos, es castrado por las metodologías que imperan en la universidad” (Juan David Lozada, estudiante participante del grupo B)

“... las rutas de trabajo autónomo ayudan al estudiante a fortalecer habilidades tanto en lectura, gramática, escucha y al momento de hablar... si, la metodología utilizada fue excelente, fueron trabajos dinámicos y participativos donde el enfoque principal era enseñar y que el conocimiento sea bien recibido por los estudiantes. El profesor siempre tuvo la energía suficiente para enseñar y motiva para no desertar en el intento del aprendizaje de otra lengua.” (Cindy Santoyo, participante del grupo A)

“Me gustaron mucho las rutas de trabajo realizadas son muy interesantes y motivan al estudiante a aprender la lengua extranjera. Son muy buenas y ayudan a las personas que no les gusta este idioma a hacer su aprendizaje agradable y acogedor” (Martín Rossi, participante del grupo C)

Concluyendo este apartado, el proyecto y la propuesta aportan información reciente para el conocimiento sobre las dinámicas del componente autónomo (labor independiente) al interior del Programa de Lengua Extranjera. Se incluye y como propuesta principal, la experimentación y puesta a punto de las rutas con diseño pedagógico disponibles en la plataforma Moodle 2.8, considerando un gran aporte del proyecto para la comunidad educativa que semestre tras semestre acude al Programa de Lengua Extranjera; en respuesta a los objetivos general y específicos, trazados en la primera parte, recurriendo al diseño cuasi experimental con un proceso multimodal o mixto que acercó de manera más profunda el problema de investigación.

Fue necesario pasar por varias propuestas que comenzaron con la creación de un fan page en Facebook®, ideas que con el tiempo se fueron transformando en la propuesta sólida presentada en este documento; el proyecto también se vio retrasado por la anormalidad académica durante más de un mes por causa de las actividades de protestas frecuentemente presentes en la Universidad Nacional de Colombia y la posterior deserción de gran parte de los integrantes de los diferentes grupos.

7. Referencias

- Arciga, L., Huerta, A., Torres, A. & Vera, A. (2010). La Tecnología como Recurso Eficiente para Disminuir la Tasa de deserción de los Alumnos Autónomos del Centro de Idiomas la Universidad Veracruzana Zona Poza Rica-Tuxpan Disponible en : http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=328&Itemid=99999999
- Adell, J. (1997). Tendencias en Educación en la Sociedad de las Tecnologías de la Información. EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa, 7, pp. 1-19.
- Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. En K. W. Spence y J. T. Spence (Eds.), The Psychology of learning and motivation. Vol. 2. (pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Ausubel, D. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning, New York, Grune & Stratton.
- Ausubel D., Novak J. & Hanesian H. (1983) Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognitivo, México, Editorial Trillas.
- Benson, P. (2001). Teaching and Researching. Autonomy in Language Learning. England, Pearson Education.
- Bruner, J. (1966) Towards a Theory of Instruction, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Candy, P.C. (1991). Self- Direction for Lifelong Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coll, C. (2004). Psicología de la Educación y Prácticas Educativas Mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Una Mirada Constructivista. Revista Electrónica Sinéctica, (25) 1-24. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Coll, C. & Moreneo C. (2008). Psicología de la Educación Virtual. Madrid: Ediciones Morata.
- Delmastro, A. (2008). Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en Encuentro Educacional, 15(2), 259-295

- Delors, J. (1994). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Madrid, Santillana-UNESCO). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Dickinson, L. (1987). Self-Instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrés, J. (2000). Educar en una Cultura del Espectáculo. Barcelona: Paidós
- Gagné, R. (1975) Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción. México: Editorial Diana.
- Gardner, D. & Miller, L. (1999). Establishing Self access: From Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1987). The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn? En Wenden y J. Rubin (Eds.) Learning Strategies in Language Learning. Londres: Prentice Hall, pp. 145-156.
- Ley 30 De 1992. Diario Oficial No. 40.700, Bogotá, Colombia, 29 de diciembre de 1992.
- Moya, J. L. M., Borrascas, B. J., & Muñoz, F. (2010). La Enseñanza Reflexiva en la Educación Superior. Barcelona: Ediciones Octaedro. Disponible en <http://elibros.octaedro.com/ice/pdf/16517.pdf>
- Muñoz, A. (2010). Desarrollo de una Propuesta Curricular para el Aprendizaje Independiente del Idioma Inglés en un Centro de Auto-acceso. Disponible en <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2010/07/Mu%C3%B1oz-Adela-MINE2010.pdf>
- Narváez O., Ponce Z. & Narez X. (2010). El Impacto del Centro de Autoacceso en los Estudiantes de Licenciatura. En Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2010). Disponible en http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/narvaez_trejo_oscar_manuel_et_al.pdf
- Piaget, J & Inhelder B. (1969) Psychology of the Child. New York, Basic Books.

- Piaget, J., & Petit, N. (1971). Seis estudios de psicología. España, Seix Barral.
- Prensky, M. (2004). The Emerging Online Life of the Digital Native. Disponible en http://lmullen.iweb.bsu.edu/policy/student_learning/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf
- Programa ALEX (2008). Programa para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de Lengua Extranjeras - ALEX. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Sheerin, S. (1991). Estado del arte: Self-Access, Language Teaching, 24 (3) : 143-157.
- Sturtridge, G. (1992) Self-access : Preparation and Training. Manchester : British Council.
- Sturtridge, G. (1997) Teaching and Language Learning in Self-Access Centres : Changing Roles? En P. Benson y P. Voller (Eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres : Longman, pp. 66-78.
- Suárez, C. (2005). La Inteligencia, el Aprendizaje y el Pensamiento Creativo. Colombia: Editorial La Serpiente Emplumada.
- Tassinari, M. G. (2011). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. Reading.
- Vygotski, L. S. (1986). *Thought and Language*. London, The MIT Press.

8. Anexos

Anexo 1

Autonomous Work Test

Hi newcomer!

You're here because you, your teacher or both are interested in knowing to which extent you can be considered as an autonomous learner, regarding your capacities in autonomous language learning. Then, the purpose of this short checklist is to establish a starting point where all of us have an overview of your general performance.

You won't fail or pass this questionnaire but we ask for your reflection and honesty when answering.

At the end you will only have weak points, to strengthen them, and strong points, to keep up the good work.

Good luck and welcome!

When I have the opportunity to work autonomously in English ...

Answer by using:

I can do this / I know about this



I don't know about this but I want to learn it.



This isn't important for me



1. I can evaluate my own language competencies.
2. I can analyze my own needs.
3. I can set myself goals.
4. I can plan a time and place for my learning.
5. I know what I need to complete a task or to achieve a goal (for example the competencies, steps of a task and language tools).
6. I can put together a learning plan.
7. I am familiar with a variety of materials and resources for language learning.
8. I can choose materials and resources.
9. I can try out new materials and resources.
10. I am familiar with a variety of language learning methods and strategies.
11. I can choose different methods and strategies.
12. I can try out new methods and strategies.
13. I can organize a time and place for my learning.
14. I can set myself a task.
15. I can structure my learning independently.
16. I can use a variety of materials and resources when learning.
17. I can employ a variety of methods and strategies when learning.
18. I can carry out my learning plan.
19. I can analyze elements of the foreign language to detect regularities, irregularities and recurring patterns.
20. I can analyze texts, conversations and other communication in the foreign language and recognize specific (cultural) aspects of the communication.
21. I can recognize my strengths and weaknesses as a learner and/or reflect on these.
22. I can recognize what prevents me from completing a task.
23. I can reflect on materials and resources which I have used.
24. I can reflect on methods and strategies which I have employed.
25. I can reflect on my learning.
26. I can evaluate materials and resources for language learning.
27. I can evaluate language learning methods and strategies.
28. I can evaluate my learning.
29. I can learn with and from others (for example, other learners, teachers, learning advisors, native speakers and competent non-native speakers).
30. I can decide when I want to cooperate with others (for example, with other learners, teachers, learning advisors, native speakers and competent non-native speakers) in order to structure my learning better.

Adapted from:

<http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/v/autonomiemodell/wissen/index.html>

Anexo 2

Listening

Rutas de trabajo (CD anexo con todo el material)

Skill & level (Estimated time: 2 hours)	Listening CEF level: A2
Can do Statement	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.
Actividad	Traveling abroad. Sequence 1 (Estimated time: 1h 30)
1. Activación de la motivación 2. Información al alumno del objetivo	<p>Hi newcomer</p> <p>I'm going to be your guide in this travel. You're here because you want to reinforce one of the two available paths we've been creating for this purpose. We've got two different objectives with one thing in mind. In one hand, English, and in the other, autonomous learning; of course, with you in the middle. We want you to be the new autonomous language learner. We know, yes we know, it sounds ambitious but we count on you.</p> <p>But let's start from the beginning. This module will begin with some activities to exercise your brain, focused on the skill you chose. Activities will demand some time and close attention, boy, we beg you please, arrange a little time for us, your time and attention are treasures for us.</p> <p>At the end of the sequence a great a section called <i>Automania</i>, a mania for being autonomous, is waiting for you. In this segment we're going to have a look in the world of autonomy, and we are not kidding when we say "world", because this a new land with "laws", ways of living, strange inhabitants and a zillion of attractive things to be discovered, just for you.</p> <p>Welcome to our Modules!</p>
	<p>In this first exercise, you'll learn some vocabulary and expressions about travelling to a foreign country. Also you'll improve your listening skills by practicing with short announcements. Ready to take off?</p> <p>Bon voyage!</p>
3.Orientación de la atención	<p>Put the stages of travelling by plane in the correct order. Go to this site and click on PREPARATION button:</p> <p>If necessary, look up the new words in your dictionary and store them in your portfolio.</p>

	http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/travelling-abroad
--	---

* From Common European Framework for Languages, Level A2, Listening, General descriptor. As a result of the classification process with an entrance test.

<p>4. Estimulación de la recordación</p> <p>5. Proporcionar orientación en el aprendizaje</p>	<p>In this activity, names, numbers and letters are quite useful. So how would you read this? Read aloud please!</p> <p>“Would all passengers travelling to Tokyo on flight FR3421 please...”</p> <p>“This is the final boarding call for passengers Gemma and Ryan Grey flying to Athens on flight EZ9753”</p> <p>Listen to the five airport announcements, take some notes of the speakers A to E and do the exercises to practise and improve your listening skills. Listen just two times. Go to the site and click on the PLAY button.</p> <p>http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/travelling-abroad</p> <p>Don't tell me, you couldn't understand everything you heard. OK, it's not big deal, you can practise once more but now pushing the TRANSCRIPT button; there, dialogues and strange words are available. Listen and practice as many times as you need. Focus your attention on the words you didn't understand before.</p>
6. Intensificación de la retención	<p>Continue practising through more flight announcements. Once more, pay attention to the places, time, weather and extra information with numbers. Listen to the announcement by pressing the "Play" button of the audio type you want to hear, and answer the questions. Press the "Final Score" button to check your quiz.</p> <p>http://www.esl-lab.com/plane1/pln1.htm#vocab</p>
7. Fomentar la transferencia en el aprendizaje	<p>Review the text and check all the unknown words you couldn't understand, with this text completion exercise http://www.esl-lab.com/plane1/pln1fra.htm</p>
8. Producir actuación, proporcionar realimentación	<p>Taking into account the last text, write your own in-flight announcement (pretend to be a real announcer) and record it using you cellphone or your pc. Include information about the flight time, weather conditions, flying altitude, the names of the pilots, and any of special instructions.</p> <p>Your teacher will give you some feedback about the task. Upload file here</p>
Automania*	<p>Part 1 (30 minutes approx.)</p> <p>http://www.wordinfo.info/words/images/autonomy-1.jpg</p> <p>As we told at the beginning of our conversation, autonomous work makes part this travel too, providing you a clear way to become, in the near future, we sincerely hope it, a new autonomous learner.</p> <p>Think about that. What is the real purpose of teaching you words, structures, sounds, idioms, cultural bites, etc. in an English class, if you don't have the chance to choose and arrange by your own the way and things you want to learn or reinforce when the class time finishes?</p>

	<p>A great English class prepares its pupils to learn by themselves in order to avoid dependences and find an original and unique manner of personalized learning. George Lucas, Walt Disney, even Albert Einstein found their way of learning and creating superior things by setting goals, planning, monitoring their ideas, choosing the right materials to collect information, motivating themselves when the days were cold and grey. What have you got to lose?</p> <p>I`m the captain again in this flight. So please flight attendants, prepare for take-off.</p> <p>This plane is departing to "Autonomia". A place where all automaniacs live...</p> <p>Getting started Write your ideas briefly about these questions: <i>-Spanish is allowed here but you`d better do it in English- Even though, Reflection and Awareness are the targets.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>How do you understand the term" Autonomous learning"?</i> • <i>What`s your opinion of autonomous language learning?</i> • <i>What is your experience with autonomous language learning at the university?</i> <p>Adapted from: http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/slz/lernberatung/autonomiemode</p>
--	---

*Series created by Juan Guillermo Muñoz Salgado aiming to introduce the autonomous language leaning, based on the Tassinari's model (2012)

Reading

Skill & level	Reading CEF Level A2
Can do Statement* (Estimated time: 2h. 30)	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.
Actividad	Skimming and Scanning Sequence 1 (Estimated time: 2h. 30)
1. Activación de la motivación 2. Información al alumno del objetivo	<p>Hi newcomer!</p> <p>http://i.ebayimg.com/00/s/ODMyWDgzMg==/z/jt0AAOxyVLNSykDG/\$_35.JPG</p> <p>I'm going to be your guide in this travel. You're here because you want to reinforce one of the two available paths we've been creating for this purpose. We've got two different objectives with one thing in mind. In one hand, English, and in the other, autonomous learning; of course, with you in the middle. We want you to be the new autonomous language learner. We know, yes we know, it sounds ambitious but we count on you.</p> <p>But let's start from the beginning. This module will begin with some activities to exercise your brain, focused on the skill you chose. Activities will demand some time and close attention, boy, we beg you please, arrange a little time for us, your time and attention are treasures for us.</p> <p>At the end of the sequence a great a section called <i>Automania</i>, a mania for being autonomous, is waiting for you. In this segment we're going to have a look in the world of autonomy, and we are not kidding when we say "world", because this a new land with "laws", ways of living, strange inhabitants and a zillion of attractive things to be discovered, just for you.</p> <p>Welcome to our Modules!</p> <p>Most of the time, we are in a rush when we've got a text in our hands, and teacher says: "In the final exam, next week, we will include this short article (200 pages in English). Don't forget to read it, get general ideas, and have an overview of the article's structure and headings. Ah and look up the term SACRIFICE in it". You ask yourself: "When and how am I going to read this in record time? I have no time left even to breathe..."</p> <p>In an exam, time is gold and short too, so we need to save some minutes to focus on those questions that are a pain in the neck. Time, time, time again...!</p> <p>Surprise! Two techniques to move your eyes dashy.</p>

	<i>Take some notes for peace of mind in your portfolio (notebook). This piece of information is vital for your training!</i>
3.Orientación de la atención	<p>Skimming and Scanning sound familiar to you? At least scan, because of the machine! Well, first definitions and purposes given by the BBC site, Skillwise:</p> <p>When you're reading you don't have to read everything with the same amount of care and attention. Sometimes you need to be able to read a text very quickly. For example, to look up the word 'valuable' in the dictionary you wouldn't start at the letter A and read every word. The most efficient way is to turn to the letter V and then find the words beginning with <i>va</i>-. This is called scanning through the dictionary. Scanning is one type of fast reading.</p> <p>Skimming is another type of fast reading. You might use skimming to look through a text quickly to get the <i>gist</i> (the general idea). So, if you want to know what's going on in the news, you might skim through a newspaper, a news website or the article you have to read in record time. You wouldn't have much detail but you would find out the main points.</p> <p>Skimming and scanning are both quick reading techniques but they have different purposes.</p> <p>You might use scanning to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • look up a word in a dictionary or index • find an address or a phone number in a directory • check what time your programme is on television • look up details or prices in a catalogue • pick out the website you want from options on a Google search <p>You might use skimming to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • see what's in the news in a paper or on a website • browse through a book to see if you want to read it • look through the television guide to see what's on one evening • flick through a catalogue to see what's on offer look through the options given on a Google search to see what sites it suggest

* From Common European Framework for Languages, Level A2, general descriptor. As result of the classification process with an entrance test.

<p>4. Estimulación de la recordación</p> <p>5. Proporcionar orientación en el aprendizaje</p>	<p>Warning: How is skimming different to scanning? The term skimming is often confused with scanning.</p> <ul style="list-style-type: none"> You skim a text to obtain the gist - the overall sense - of a piece of writing. This can help you decide whether to read it more slowly and in more detail. You scan a text to obtain specific information. For example, to find a particular number in a telephone directory. <p>Sometimes you can use both reading methods. After you've skimmed a piece of text to decide whether it's of interest, you might then use scanning techniques to find specific information. So don't get confused!</p> <p>Adapted from : http://www.bbc.co.uk/skillswise/factsheet/en05skim-11-f-what-is-skimming</p> <p>For our peace of mind now, please classify these statements into the right column. Try your best not to fall into temptation to see the info. above:</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Scanning</th><th style="text-align: center;">Skimming</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Googling for a particular site in the web with 10 options on your screen. C</td><td></td></tr> <tr> <td>b. Flick through a catalogue to see what's on offer look through the options given on a Google search to see what sites it suggest K</td><td></td></tr> <tr> <td>c. Choosing a movie in a video store, reading the movie summary in the back of the box. K</td><td></td></tr> <tr> <td>d. Doing your homework about the book and the chapters your teacher set for the exam. K</td><td></td></tr> <tr> <td>e. Find a phone a contact in your cellphone agenda. C</td><td></td></tr> <tr> <td>f. Looking for an important message in your inbox C</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Scanning	Skimming	a. Googling for a particular site in the web with 10 options on your screen. C		b. Flick through a catalogue to see what's on offer look through the options given on a Google search to see what sites it suggest K		c. Choosing a movie in a video store, reading the movie summary in the back of the box. K		d. Doing your homework about the book and the chapters your teacher set for the exam. K		e. Find a phone a contact in your cellphone agenda. C		f. Looking for an important message in your inbox C	
Scanning	Skimming														
a. Googling for a particular site in the web with 10 options on your screen. C															
b. Flick through a catalogue to see what's on offer look through the options given on a Google search to see what sites it suggest K															
c. Choosing a movie in a video store, reading the movie summary in the back of the box. K															
d. Doing your homework about the book and the chapters your teacher set for the exam. K															
e. Find a phone a contact in your cellphone agenda. C															
f. Looking for an important message in your inbox C															
<p>6. Intensificación de la retención</p>	<p>It was only theory that without practice is nothing. Have a go at scanning this BBC television guide to answer the questions. See how quickly you can find the information you need. Use a chronometer if necessary. Worksheet Scanning Skillwise</p> <p>Just keep this in mind before you start working:</p> <div style="border: 2px solid green; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> Don't try to read every word. Instead let your eyes move quickly across the page until you find what you're looking for. Use clues on the page, such as headings and titles, to help you. </div>														

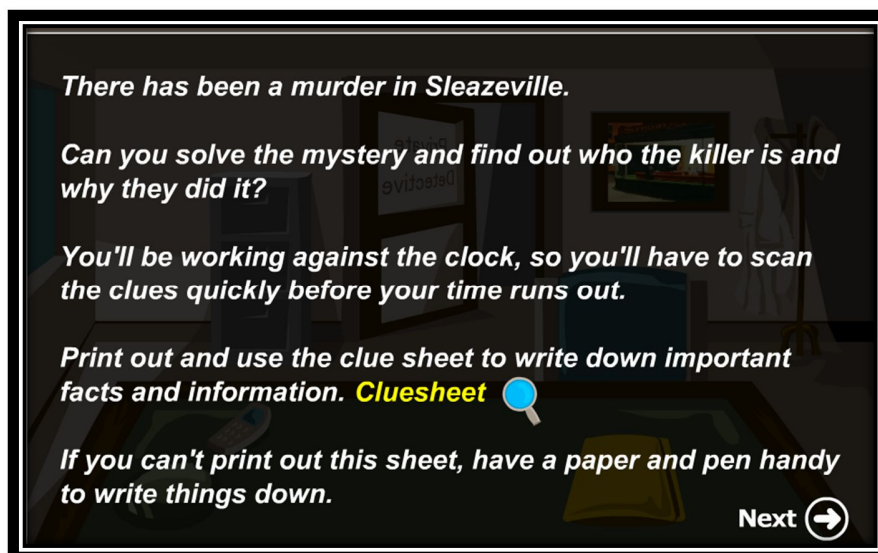
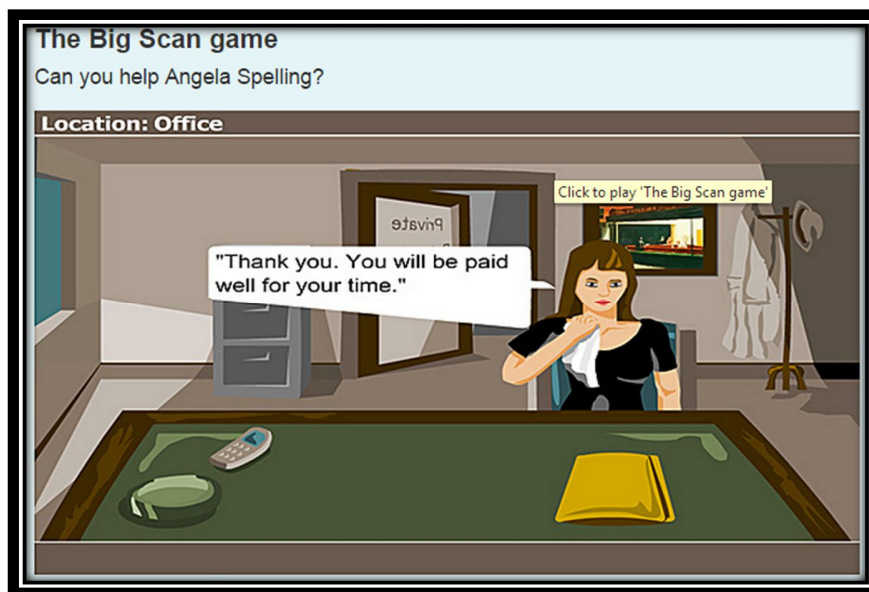
	<div data-bbox="539 284 1396 907"> <ul style="list-style-type: none"> • In a dictionary or phone book, use the header words to help you scan. You can find these in bold type at the top of each page. • If you're reading for study, start by thinking up or writing down some questions that you want to answer. Doing this can focus your mind and help you find the facts or information that you need more easily. • Many texts list things in alphabetical order from A to Z. These include everyday materials, such as the phone book or indexes to books and catalogues. • There are many ways to practise scanning skills. Try looking up a favorite recipe in the index of a cookbook, search for a plumber in your local Yellow Pages or scan webpages on the internet to find specific information. </div> <p>Do the same but now skimming the text, no before you check the tips Worksheet Skimming Skillwise</p> <div data-bbox="539 1086 1396 1500"> <ul style="list-style-type: none"> • Read the title, subtitles and subheadings to find out what the text is about. • Look at the illustrations to give you more information about the topic. • Read the first and last sentence of each paragraph. • Don't read every word or every sentence. Let your eyes skim over the text and look out for key words. • Continue to think about the meaning of the text. </div> <p>Print the worksheets and ask for some feedback to your teacher or preferred monitor at the Resource Center.</p>
<p>7. Fomentar la transferencia en el aprendizaje</p>	<p><i>Tip time!</i> Grouping words</p> <p>Most people read one word at a time, saying the words to themselves. This is a slow way of doing the task, especially when your mind is capable of processing information at a much higher rate.</p> <p>Look at groups of words</p>

	<p>One of the primary tricks in speed-reading is to look at phrases and groups of words instead of individual words. Instead of reading word-by-word, you read in chunks of information. You don't have to say the word to understand what it means.</p> <p>Try reading several words, a phrase, or even a sentence at a time. A good way to practice this is to read newspaper articles by scanning down the column, digesting all the words across, instead of reading each word at a time. A newspaper column usually has 4 or 5 words per line, and you should be able to process all of them at once.</p> <p>This method is one of the best for getting used to reading phrases instead of words. Just practicing reading this way should noticeably increase your speed.</p> <p>See this simple example: skimming and scanning the news worksheet</p> <p>When the time comes, please practise by your own with a newspaper or magazine article.</p> <p>Just see what can do through this activity. Print and take it to your portfolio. Reading a website worksheet</p> <p>Adapted from: http://www.school-for-champions.com/grades/reading_faster.htm#.VPIDYnyG-b9 and http://www.bbc.co.uk/skillswise/topic/skimming-and-scanning/resources/e1-e2</p>
8. Producir actuación, proporcionar realimentación	<p>Like in the famous idiom time is money, here saving time and struggling with it are our objectives. Time is against you in this next exercise so please hurry up because time is fleeting. Go to the site and practise.</p> <p>This exercise practises scanning -- that means reading very fast to find specific pieces of information. You have a very short time to scan the text and locate answers to the questions. You just have 2 minutes and 30 seconds to do it. Try it until you get a good score. http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/570/pulp/hemp2.htm</p> <p>Same reading but now with Skimming technique. Go, go, go!</p> <p>This exercise practises skimming — that means reading very fast to find only the main ideas of a text. You have a very short time to read the text and identify the main ideas. http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/570/pulp/hemp1.htm</p>

Take a screenshot when you get a score up to 3. Your teacher will check it.

Ok champ, one last go!

Scanning will be useful to solve a crime, boy! Print or take notes of this Cluesheet. **Cluesheet the Big scan game**



Follow the instructions and put into practice your scanning techniques. Choose the time you would like to play. When you finish capture your results through a screenshot.

	<p>http://www.bbc.co.uk/skillswise/game/en05skim-game-the-big-scan</p> <p>Good luck Sherlock!</p>
Automania*	<p>Part 1 (30 minutes approx.)</p> <p>http://www.wordinfo.info/words/images/autonomy-1.jpg</p> <p>As we told at the beginning of our conversation, autonomous work makes part this travel too, providing you a clear way to become, in the near future, we sincerely hope it, a new autonomous learner. Think about that. What is the real purpose of teaching you words, structures, sounds, idioms, cultural bites, etc. in an English class, if you don't have the chance to choose and arrange by your own the way and things you want to learn or reinforce when the class time finishes? A great English class prepares its pupils to learn by themselves in order to avoid dependences and find an original and unique manner of personalized learning.</p> <p>George Lucas, Walt Disney, even Albert Einstein found their way of learning and creating superior things by setting goals, planning, monitoring their ideas, choosing the right materials to collect information, motivating themselves when the days were cold and grey. What have you got to lose?</p> <p>I'm the captain again in this flight. So please flight attendants, prepare for take-off.</p> <p>This plane is departing to "Autonomia". A place where all automaniacs live...</p> <p>Getting started</p> <p>Write your ideas briefly about these questions:</p> <p><i>-Spanish is allowed here but you'd better do it in English- Even though, Reflection and Awareness are the targets.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>How do you understand the term "Autonomous learning"?</i> • <i>What's your opinion of autonomous language learning?</i> • <i>What is your experience with autonomous language learning at the university?</i> <p>Adapted from: http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/slz/lernberatung/autonomiemode</p>

*Series created by Juan Guillermo Muñoz Salgado aiming to introduce the autonomous language leaning, based on the Tassinari's model (2012)

Anexo 3

Cuestionario de Actitudes

Fecha: _____

Nombre del docente: _____

Grupo asignado para el cuasi experimento: A B C

CUESTIONARIO DE ACTITUDES ACERCA DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA A LO LARGO DEL CURSO INGLÉS SEMESTRAL III, EN EL PROGRAMA DE LENGUA EXTRANJERA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Bienvenido a nuestro cuestionario de actitudes sobre la participación en experiencias pedagógicas de tipo independiente. La siguiente información será de gran utilidad para evaluar la efectividad de la metodología pedagógica empleada, llevada a cabo al interior del PLEUNAL, y sus percepciones sobre su participación en esta investigación. Responda con la mayor franqueza posible, reflexionando detenidamente sobre cada uno de los enunciados. Si requiere ayuda, diríjase inmediatamente al docente.

- 1. La metodología pedagógica empleada en el curso gustó**
 - a. Bastante
 - b. Regular
 - c. Nada

- 2. Si tuviera que llevar a cabo de nuevo la experiencia pedagógica de la misma forma como se desarrolló en el reciente semestre, ¿se encontraría Ud. motivado a continuar con ella?**

Sus razones y argumentos son muy importantes para la investigación, así que préstelos la atención y el tiempo necesarios.

a. Sí, porque

b. No, porque

En las próximas preguntas utilizará una escala, en donde 1 será el mínimo grado de satisfacción y 5 el máximo.

3. Planeación y organización del tiempo

1 2 3 4 5

4. Facilidad de acceso a las actividades

1 2 3 4 5

5. Calidad de las actividades

1 2 3 4 5

6. Cantidad de actividades

1 2 3 4 5

A continuación encontrará algunas preguntas que sólo van dirigidas a unos grupos en específico, por favor tenga en cuenta el grupo al que perteneció.

Grupo A Experimental: Asesoría del maestro + Rutas pedagógicas en Moodle

Grupo B Control: Asesoría del maestro + Trabajo independiente

Grupo C Experimental: Rutas pedagógicas en Moodle

- 7. Calidad de la orientación y acompañamiento brindada por el docente. (Pregunta únicamente para los grupos A y B)**

1 2 3 4 5

- 8. Calidad de la orientación y acompañamiento brindada por el grupo de monitores del Centro de Recursos.**

1 2 3 4 5

- 9. Grado de orientación y acompañamiento brindada por el docente. (Pregunta únicamente para los grupos A y B)**

1 2 3 4 5

- 10. Grado de orientación y acompañamiento brindada por el grupo de monitores.**

1 2 3 4 5

11. Efectividad de la orientación y acompañamiento ofrecida por el docente. (*Pregunta únicamente para los grupos A y B*)

1 2 3 4 5

12. Efectividad de la orientación y acompañamiento ofrecida por el grupo de monitores.

1 2 3 4 5

13. La retroalimentación recibida a lo largo de la experiencia pedagógica fue oportuna

1 2 3 4 5

14. La retroalimentación dada a lo largo de la experiencia pedagógica fue pertinente

1 2 3 4 5

15. ¿Cuánto tiempo dedicó al desarrollo del componente autónomo?

- a. De 0 a 5 horas
- b. De 5 a 10 horas
- c. De 10 a 15 horas
- d. De 15 a 20 horas
- e. De 20 a 30 horas
- f. De 30 a 40 horas

16. ¿Cuál fue su nivel de satisfacción al terminar el proceso pedagógico de este curso?

1 2 3 4 5

17. ¿Cuál es/son su(s) motivación(es) principal(es) para el desarrollo de la metodología pedagógica utilizada?

- a. Cumplir con el requisito de la asignatura
- b. Experimentar el trabajo de forma autónoma
- c. Aprender a su ritmo con los temas que prefiere
- d. Reforzar una habilidad o habilidades que requieren atención
- e. Ampliar los conocimientos de la asignatura
- f. Otra(s), ¿Cuál(es)? _____

18. ¿Cuál es/son su(s) motivación(es) principal(es) para el desarrollo del curso?

- a. Cumplir con el requisito de la asignatura
- b. Aprender un idioma extranjero como el inglés
- c. Reforzar una habilidad o habilidades que requieren atención
- d. Ampliar los conocimientos de la asignatura
- e. Otra(s), ¿Cuál(es)? _____

19. La metodología pedagógica utilizada cumplió con sus motivaciones

- a. Completamente
- b. Parcialmente
- c. No cumplió

20. Según su percepción al finalizar este curso siente Ud. que aprendió

- a. Bastante
- b. Algo
- c. Nada

Gracias por su atenta participación en nuestro cuestionario.